

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Kristiina Hõbemägi
SÜNTAKTILISED OSKUSED KIRJALIKU TEKSTI MÕISTMISEL 4. KLASSI
EESTI – VENE KAKSKEELSETEL ÕPILASTEL
Magistritöö

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA eripedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonna juhataja: Kaja Plado (MA eripedagoogika)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri)

.....
(kuupäev)

Sisukord

1. Kokkuvõte.....	3
2. Abstract.....	4
3. Süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisel 4.klassi eesti - vene kakskeelsetel õpilastel	5
3.1 Teksti määratlus ja teksti mõistmisprotsess.....	5
3.2 Kirjaliku teksti mõistmine kakskeelsetel.....	8
3.3 Süntaktiliste oskuste roll kirjaliku teksti mõistmisel.....	12
3.3.1 Süntaktiliste oskuste roll kirjaliku teksti mõistmisel kakskeelsetel.....	14
4. Meetod.....	18
4.1 Katseisikud.....	18
4.2 Mõõtvahendid.....	19
4.3 Protseduur.....	21
5. Tulemused.....	21
5.1 Süntaktilisi oskusi ja tekstimõistmist hindavate ülesannete tulemused.....	22
5.2 Tekstimõistmise tulemused.....	22
5.3 Süntaktiliste oskuste tulemused.....	26
5.4 Seosed süntaktiliste oskuste osaoskuste ja tekstimõistmisülesannete tulemuste vahel.....	30
6. Arutelu.....	31
7. Kasutatud kirjandus.....	37
8. LISA 1.....	42
LISA 2.....	52
LISA 3.....	59
LISA 4.....	61

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada eestikeelse kooli 4. klassi eesti – vene kakskeelsete õpilaste süntaktiliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmisoskuse tase ning kahe nimetatud oskuse vaheline seos. Uuringus osales kokku 149 last, kellest eesti – vene kakskeelseid oli 53; ülejäänud lapsed moodustasid eesti ja vene ükskeelsete õpilaste kontrollrühmad. Uurimisvahenditena kasutasin süntaktilisi oskusi ja tekstimõistmist hindavaid ülesandekogusid. Kakskeelsete laste vaimse võimekuse taset hinnati Raveni testiga. Uuringu tulemustest järeldus, et kakskeelsed lapsed said, võrreldes ükskeelsete lastega, madalamaid tulemusi nii tekstimõistmise kui süntaktiliste oskuste osas. Kakskeelsete laste tulemused olid paremad eesti keeles, võrreldes vene keelega. Tekstimõistmine eesti ja vene keeles seostus süntaktiliste oskuste valdkondadest enim lausete mõistmisoskusega. Püstitatud hüpotees, et kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmisoskused teises keeles seostuvad enam teise keele süntaktiliste oskuste tulemuste kui esimese keele tekstimõistmisoskusega, leidis antud uuringu põhjal kinnitust.

Abstract

The main aim of this study was to find out the level of syntactic and discourse comprehension skills of Estonian – Russian bilingual students from form 4 and also to find out how those two aforementioned skills are related to each other. I obtained data from 149 children; 53 of them were Estonian – Russian bilinguals, Estonian and Russian monolingual children were the controls. Research methods included tests to measure the relative contribution of syntactic knowledge to reading comprehension. The Standard Progressive Matrices test was used to measure the IQ of bilingual children. It was found, that in comparison with monolingual children, bilinguals had lower skills in text comprehension and syntactic area. Bilinguals got better result in Estonian. The hypothesis, that bilingual's text comprehension skills in Estonian are related to the level of syntactic skills in Estonian, not to text comprehension skills in Russian was confirmed.

Süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisel 4.klassi eesti-vene kakskeelsetel õpilastel

Kakskeelsete õplaste puhul on kirjaliku teksti mõistmise ja sellega seonduvate keeleliste oskuste kohta tehtud oluliselt vähem uuringuid kui suulise teksti ja sellega seonduvate keeleliste oskuste kohta.

Eestis on nimetatud valdkonda siiani väga vähe uuritud, kuigi ligikaudu üks neljandik Eesti elanikkonnast on vene rahvusest ja palju vene rahvusest lapsi õpib eesti õppekeelega koolides.

Eesti-vene kakskeelsete õpilaste kirjaliku teksti mõistmisoskuse kohta on TÜ eripedagoogika osakonnas magistritöö kirjutanud Lagle Lehes (2009), kes uuris semantilisi ja süntaktilisi oskusi kirjaliku teksti mõistmisel eesti-vene kakskeelsetel õpilastel.

Käesolev töö jätkab nimetatud teema käsitlust võttes uurimise alla süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisel 4.klassi eesti-vene suksessiivsetel kakskeelsetel lastel. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade tekstimõistmisprotsessist, kirjaliku teksti mõistmise eripärast ja sellega seonduvatest süntaktilistest oskustest. Empiirilises osas uurin kirjaliku teksti mõistmisel kasutatavaid mõistmisstrateegiaid. Süntaktiliste oskustena hindan laste grammatilisi oskusi nii lause kui morfeemi tasandil. Nimetatud oskuste hindamiseks kasutasin erinevaid verifitseerimise, sõnavormide järjestamise ja sõnavormi valiku ning keeruliste grammatiliste konstruktsioonide mõistmise ülesandeid.

Teksti määratlus ja teksti mõistmisprotsess

Nimetust *tekst* kasutatakse keeleteaduses nii kirjaliku kui suulise väljenduse üksustele viitamisel. Tekst on kasutusel olev keel, mille ülesandeks on vahendada sõnumit ning see on suhtluses keelekasutuse põhiüksuseks (Kasik, 2007).

Karlep (2003) märgib, et termin *tekst* on mitmetähenduslik ning et tekstiks peetakse kas iga verbaalset üksust või mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit. Kui selline sõnum koosneb kahest või enamast mõtteliselt seotud lausest, kasutatakse terminit *sidus tekst*.

Tekst võib olla suuline, kirjalik, monoloogiline või dialoogiline. Argikeeles peetakse tekstiks tavaliselt kirjalikku üksust, mis on pikem kui lause (Karlsson, 2002). Ka käesolevas töös peetakse tekstist rääkides silmas just kirjalikku monoloogilist teksti.

Cain, Oakhill'i (2007) järgi ei ole kirjalik tekst „kirja pandud suuline tekst“ selle sõna otseses tähenduses. Kirjalik ja suuline tekst erinevad üksteisest suure hulga tunnuste poolest.

Kirjaliku teksti puhul kasutatakse keerulisemaid lauseid, läbimõeldumat sõnavara ja kirjavahemärke (Karlep, 1998; Nätt, 2004). Kirjalikku teksti kasutatakse peamiselt mittevahetuks suhtlemiseks. Sellest tulenevalt ei ole teksti looja ja tajuja samal ajal samas kohas. Seetõttu puudub ka suhtlussituatsioon ning teksti koostamise eesmärki võib olla raske mõista. Seega on oluline, et suhtlussituatsioon ja teksti eesmärk oleksid kirjalikus tekstis võimalikult hästi lahti kirjutatud (Karlep, 1998). Lisaks peab kirjalikus tekstis olema välja toodud ka see, mida otseses suhtlussituatsioonis väljendatakse mitteverbaalse kommunikatsiooni kaudu (Nätt, 2004). Kirjaliku ja suulise teksti erinevustest tulenevalt mõistetakse suulist ja kirjalikku teksti erinevalt. Järgnevalt kirjeldan teksti mõistmisprotsessi.

Karlepi (2003) järgi tähendab teksti mõistmine selle mõtte mõistmist ning eeldab teksti sisust ehk verbaliseeritud teabeüksustest arusaamist.

Arengulises plaanis kujuneb enne suulise teksti mõistmine, mis omakorda aitab kaasa kirjaliku teksti mõistmise kujunemisele. Kuigi suulise ja kirjaliku teksti mõistmisel on palju ühiseid osaoskusi, ei taga suulise teksti mõistmine iseenesest kirjaliku teksti mõistmist (Cain, Oakhill, 2007). Järgnevalt kirjeldan kirjaliku teksti mõistmise eripära, võrreldes suulise teksti mõistmisega.

Kirjaliku teksti mõistmist käsitleb Snow (2002) kui protsessi, mille käigus teksti tajuja ehk lugeja saab tekstist mingit infot ning samaaegselt teksti lugemisega konstrueerib enda jaoks selle tähenduse ja mõtte. Kirjaliku teksti mõistmisel on oluline roll nii tajuja ehk teksti lugeja, loetaval tekstil kui ka mõistmisprotsessil kui tegevusel. Teksti mõistmiseks on teksti tajuja ehk lugeja vaja teatud tasemel kognitiivseid oskuseid ja ta peab valdama ka teatud tasemel erinevaid keelelisi oskusi. Teksti mõistmist mõjutavad nii teksti sisulised kui vormilised tunnused. Mõistmisprotsessis seostuvad lugeja teadmised teksti sisuga, keelelise struktuuri ja teksti stiiliga. Kui mõned nimetatud faktoritest ei seostu lugeja teadmiste ja oskustega, siis osutub tekst lugejale raskesti mõistetavaks.

Teksti mõistmisprotsessis töötleb lugeja loetavat teksti vastavalt eesmärgile ning peale teksti dekodeerimise hõlmab see protsess ka kõrgema tasandi keelelist ja süntaktilist töötlust. Kirjaliku teksti mõistmine nõuab teksti tajuja selliste semantiliste ja süntaktiliste oskuste kasutamist, mida igapäevases suulises suhtluses kasutatakse

minimaalselt või ei kasutata üldse. Samas aga on suulise ja kirjaliku teksti mõistmisel ka ühiseid osaoskusi. Suulise teksti mõistmisel vajalikud fonoloogilised, semantilised, süntaktilised ja pragmaatilised oskused on olulised ka kirjaliku teksti mõistmisel (Cain, Oakhill, 2007)

Teksti mõistmise kohta võib kirjandusest leida erinevaid teooriaid. Järgnevalt kirjeldan lähemalt Kintschi (1998) poolt loodud konstruktsiooni – integratsiooni mudelit (ingl. k. *Construction – Integration Model*). Selle mudeli kohaselt on teksti mõistmine infotöötlusprotsess, mis hõlmab endas kahte faasi – konstruktsiooni- ja integratsioonifaasi. Neist esimeses – konstruktsioonifaasis – loob tajuja lähtuvalt tekstis väljendatud infost enda jaoks esialgse kujutluse tekstist. Konstruktsioonifaasis arvestatakse ainult tekstis väljendatud otsese teabega. Osteselt tekstist saadav info, milles tekstist saadavad teabeüksused on seotud tervikuks, on tekstibaas (Karlep, 1998). Integratsioonifaasis peab tajuja otsustama, millised tekstistruktuurid moodustavad omavahel sidusa terviku ja millised mitte. Lisaks tekstibaasi loomisele peab lugeja töötama välja ka tekstist tuleneva situatsioonimudeli. Situatsioonimudel on tekstibaasi ja tajuja varasemaid kogemusi ühendav konstruktsioon, mille loomiseks on vaja lisaks tekstist saadavale teabele kasutada ka üldiseid teadmisi maailmast ja keelelisi teadmisi ning tajuja varasemaid kogemusi (Kintsch, 1998).

Teksti mõistmist kirjeldatakse kui kahesuunaliselt – alt üles ja ülevalt alla – kulgevat protsessi (Paris, Hamilton, 2009). Alt üles suunal toimuv infotöötlusprotsessis konstrueeritakse madalama tasandi keeleüksustest kõrgema tasandi keeleüksused. Samaaegselt ülevalt alla suunal toimuv infotöötlus hõlmab taustteadmiste ja teksti vahelist seost, mille käigus hakkab teksti tajuja kohe otsima teksti mõtet (van Dijk, Kintsch, 1983; Karlep, 2003; Paris, Hamilton 2009). Ka konstruktsiooni – integratsiooni mudeli järgi toimub mõistmisprotsess mõlemas suunas (Kintsch, 1998; Paris jt., 2009). Konstruktsiooni – integratsiooni mudeli järgi on integratsioonifaas alt üles suunaline: toimub teksti dekodeerimine. Ülevalt alla suunal toimuv konstruktsioonifaasis luuakse situatsioonimudel.

Teksti mõistmine on heuristiline protsess, mille käigus kasutab tajuja mitmesuguseid kognitiivseid strateegiaid (Karlep, 2003). Teksti mõistmisstrateegiatest on hea ülevaate esitanud van Dijk ja Kintsch (1983). Järgnevalt kirjeldan nimetatud autoritele viidates 3 teksti mõistmisstrateegiat, mille rakendamist teksti mõistmisel ka oma töös analüüsin.

Propositsioonistrateegia kujutab endast lause tähenduse mõistmist ning selle strateegia kohaselt konstrueeritakse sõnatähenduse ja lause süntaktilise struktuuri baasil propositsioonid. Propositsioon on abstraktne kognitiivne teabeüksus, mis koosneb predikaadist ja argumendist või argumentidest (Karlep, 2003). Võib oletada, et propositsiooni ja lause vahel on üks – ühele seos, mis tähendab, et üks lause väljendab ühte propositsiooni. Karlepi (2003) järgi peetakse tüüpiliseks propositsiooni vasteks keeles baaslauset.

Lokaalse sidususe strateegia eesmärgiks on ütluse propositsioonid omavahel seostada. Nimetatud strateegia eeldab, et tajuja otsib võimalikult efektiivselt erinevate propositsioonide vahelisi seoseid. Üks lihtsamaid võimalusi selleks on otsida sõnu, mis on kord juba tekstis esinenud (Karlep, 2003). Van Dijki ja Kintschi (1983) varasemad tekstitöötlusmudelid oletasid, et lokaalse sidususe loome propositsioonide vahel saab toimuda vaid juhul, kui laused või teksti lõigud on läbitöötatud, kuid tegelikult võib teksti tajuja luua propositsioonide vahel seosed niipea kui võimalik, mitte ei pea ootama, kuni terve lause või tekstilõik on läbi töötatud.

Makrostrateegiate eesmärgiks on luua tervilik ja üldistatud kujutlus tekstis kirjeldatud sündmus(t)est. Üldistuste tegemiseks ei pea tajuja ootama teksti (või selle osa) lõppu, vaid järelduste tegemiseks võib saada infot juba alates esimesest propositsioonist. Teksti kohta loodud kujutluste tekkele aitavad kaasa teksti pealkiri, temaatiline sõnavara, sissejuhatavad laused ning ka tajuja enda teadmised kirjeldatud valdkonnast.

Kirjaliku teksti mõistmine kakskeelsetel

Tänapäeva multikultuurses maailmas on kakskeelsus väga levinud nähtus. Erinevad teadlased, kes on kakskeelsuse probleemidega tegelenud, on esitanud omapoolseid definitsioone kakskeelsusele. Mõned peavad kakskeelseks inimest, kes valdab kahte keelt sama heal tasemel kui sünnipärane ükskeelne inimene ühte keelt. Teised peavad kakskeelseks inimest, kes minimaalselgi määral valdab ühte neljast kõneliigist: kuuldu mõistmine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine (Hamers, Blanc, 2000).

Kakskeelsuse uurijad on eristanud kakskeelsuse liike, lähtuvalt kahe keele omandamise algusajast. Vastavalt sellele on kasutusel terminid *simultaanne* ja *suktsessiivne* kakskeelsus. Simulataanne kakskeelsus viitab kahe keele üheaegsele omandamisele alates sünnihetkest. Suktsessiivse kakskeelsuse või teise keele

omandamisega on valdavalt tegemist juhul, kui laps omandab kodus ühe keele oskused ja lasteaias või koolis omandab teise keele oskuse (Baker, 2007). Käesolevas töös peetakse kakskeelsete õpilaste all silmas suksessiivseid kakskeelseid ehk eesti keelt teise keelena omandavaid lapsi.

Võrreldes ükskeelsetega, on kirjaliku teksti mõistmise kohta kakskeelsetel tehtud suhteliselt vähe uuringuid. Saadud tulemustest on teada, et kakskeelsed mõistavad kirjalikku teksti ükskeelsetest oluliselt kehvemalt, küll aga ei ole päris täpselt selge, milliste probleemidega kakskeelsed kirjaliku teksti mõistmisel täpsemalt kokku puutuvad (Lesaux, Lipka, Siegel, 2006).

Rääkides kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmisoskusest, ei saa kuidagi mööda minna nende laste lugemisoskuse tasemest, võrreldes ükskeelsete lastega. Erinevalt ükskeelsetest on kakskeelsetel ja teise keele omandajatel lugemisprotsessi haaratud kaks erinevat keelt ning seetõttu arenevad lugemise oskused kahes keeles. Lisaks on oluline teha kindlaks, millised keelelised oskused on kakskeelsetel omandatud emakeeles ja teises keeles ning kuidas need oskused on seotud teises keeles lugemisega ja seeläbi teksti mõistmisega (Koda, 2007). Uuringud näitavad, et võrreldes ükskeelsetega, on kakskeelsed lugejad oluliselt aeglasemad. Ka on nad tekstist rohkem mõjutatud ning võivad testi paremaks mõistmiseks vajada selle üle lugemist. See annab tõestust sellest, et kakskeelsed kasutavad lugemisel vähem kõrgema taseme strateegiaid kui ükskeelsed.

Verhoeveni (1990) järgi erinevad kakskeelsed tekstimõistmisel ükskeelsetest nii madalama kui kõrgema tasandi teksti mõistmisprotsesside poolest. Kakskeelsetel võib tulenevalt lausete puudulikust töötlustest tekkida probleeme info säilitamisega töömälu, mis omakorda tekitab probleeme lausete seotuse mõistmisel. Piiratud teadmised tekitavad omakorda probleeme propositsioonide ühendamisel sidusaks mikro- või makrostruktuuriks.

Sarnased probleemid teksti mõistmisel kakskeelsetel on välja toonud ka Nassaji (2007), kes kirjeldab üks- ja kakskeelsete erinevust selle poolest, kuidas nad töötlevad infot lähtuvalt konstruktsiooni – integratsiooni mudelist. Võrreldes ükskeelsetega, võivad kakskeelsed tekstibaasi loomisel olla vähem edukad. Tekstibaasi loomise edukus sõltub suurel määral fonoloogilise, ortograafilise ja süntaktilise info töötamise automaatsusest. Konstruktsiooni – integratsiooni mudeli kohaselt on tekstibaasi loomisel edukamad need, kelle puhul toimivad eelpool nimetatud protsessid kiiresti ja automaatselt. Kiire ja automaatse infotöötamise korral võtab tekstibaasi loomine vähem

aega ning verbaalsele töömälule langeb väiksem koormus. Edukad lugejad vajavad konstruktsioonifaasis propositsioonide tähenduste tuletamiseks vähem lühimälu resursse. Sellest tulenevalt jääb neil teksti mõistmisele kõrgemal tasandil ja järelenduslikele protsessidele integratsioonifaasis rohkem mäluressursse. See seletab, miks kakskeelsed lugejad vajavad teises keeles lugedes rohkem aega või peavad teksti üle lugema. Vähemtõhusate konstruktsiooniprotsesside tõttu kasutavad kakskeelsed lugejad sageli oma mäluressursid ära juba tekstibaasi loomisel. Selleks, et neil jätkuks teiseks faasiks ehk tähenduste integreerimiseks esmaste teadmistega ja teksti koherentse mõttelise representatsiooni konstrueerimiseks, peavad kakskeelsed lugejad lugema teksti aeglasemalt või mitu korda.

Paljudele kakskeelsete laste lugemisoskusega seotud uuringutele on alust andnud seisukoht, mille kohaselt on kakskeelsete puhul teises keeles eduka lugemisoskuse aluseks lugemisoskuse tase emakeeles. Sellekohane „Arengulise vastastikmõju hüpotees“ (ingl.k *Developmental Interdependence Hypothesis*) väidab, et esimese keele keelelised oskused kantakse üle teise keelde (Gabriele, Troseth, Martohardjono, Otheguy, 2009).

Koda (2007) kirjutab, et kakskeelsete ja teise keele omandajate lugemisoskuse uurimisel on kesksel kohal keeltevaheline ülekanne, mida võib defineerida kui lugeja sõltuvust esimesest keelest ehk emakeelest. Keeltevahelist ülekannet on defineeritud veel kui nähtust, kus lugejad toetuvad emakeele reeglitele või varem omandatud keeleliste oskustele juhul, kui nende teadmised teises keeles ei ole piisavad. Keelte vahelise ülekande kohta on täheldatud, et see seostubki eelkõige puudulike oskustega teises keeles. Kui teises keeles omandatakse piisav keeleliste oskuste tase, siis keeltevaheline ülekanne väheneb või kaob.

Vastukaaluks Kodale leiab Walter (2007), et termin *keeltevaheline ülekanne* on sisult pisut eksitav. Suulise ja kirjaliku teksti mõistmine baseeruvad üldistel kognitiivsetel protsessidel, sõltumata sellest, mis tüüpi infot on vaja mõista. Nimetatud autori järgi ei ole teksti mõistmine keeleline oskus, vaid pigem keeleliste oskustega samaaegselt kuid neist sõltumatult arenev kognitiivne oskus. Sellest lähtuvalt leiab Walter (2007), et tegemist ei ole ühe keele oskuste teise keelde ülekandmisega, vaid teksti mõistmisel jõutakse läbi teise keele tagasi juba olemasolevate teadmiste ja tekstimõistmisoskuste juurde.

Kirjaliku teksti mõistmise kohta kakskeelsetel on avaldatud erinevaid teooriaid. Ühed teooriad kirjeldavad kirjaliku teksti mõistmist teises keeles peamiselt kui

emakeele lugemisstrateegiate kohaldamist teises keeles. Teised teooriaterühmad leiavad, et kirjaliku teksti efektiivseks mõistmiseks peavad kakskeelsed valdama efektiivsel tasemel teise keele keelelisi oskusi (van Gelderen, Schoonen, Gloppe, Hulstijn, Simis, Snellings, Stevenson, 2004). Mainitud teooriate rühmad peavad kirjaliku teksti mõistmisel kakskeelsete puhul keskseks emakeele lugemisoskuste ülekannet teise keelde. Lugemisoskuste ülekandel ühest keelest teise on oluline roll metakognitiivsetel oskustel. Lugemisprotsessis tähendavad metakognitiivsed oskused võimet kasutada lugemisprotsessi reguleerimiseks erinevaid strateegiaid. See, kuidas lugejad oskavad lugemisstrateegiaid vastavalt lugemise eesmärkidele kohandada, näitab omakorda lugeja metakognitiivsete oskuste taset. Metakognitiivsed oskused arvatakse olevat õpitud emakeeles ja seejärel teise keelde üle kantud (van Gelderen jt. 2004).

Low ja Siegel (2005) märkisid oma uuringus välja taustteadmiste mõju kirjaliku teksti mõistmisele kakskeelsetel. Taustteadmiste ja teksti keelelise keerukuse mõju kirjaliku teksti mõistmisele kakskeelsetel on uurinud ka Droop ja Verhoeven (1998). Nad leidsid, et taustteadmised mõjutavad kirjaliku teksti mõistmist kakskeelsetel vaid juhul, kui tekst vastab lugeja keeleliste oskuste tasemele. Kui tekst on kakskeelsele lugejale keeleliselt liiga raske, ei aita ka taustteadmised teksti paremini mõista. Samas aga toovad autorid ise välja, et on ka uuringuid, mis kinnitavad täpselt vastupidist: taustteadmiste roll kirjaliku teksti mõistmisel on hoopis suurem kui semantiliste või süntaktiliste oskuste roll. Keeleliste oskuste mõju kakskeelsete tekstimõistmisel peab oluliseks ka Nassaji (2003), kes kirjutab, et mida raskemaks muutub tekst kognitiivselt, seda enam tõuseb kakskeelsete puhul mõjule keeleliste oskuste tase.

Teise keele omandamist ja seeläbi teksti mõistmist mõjutab ka kahe keele sarnasus. Steinberg (1993) märgib, et mida sarnasem on kahe keele kõla, sõnavara ja süntaks, seda kiirem on teise keele omandamise protsess. Positiivne keeltevaheline ülekanne esineb eelkõige sarnaste keelte vahel, sest on igati loogiline, et ühes keeles juba omandatud oskused võivad hõlbustada teise keele omandamist. Kuid esimese keele tunnused võivad teise keele omandamisel ja kasutamisel muutuda ka segavaks faktoriks. Sellest annavad nimetatud autori järgi tunnistust ka erinevad kakskeelsete ja teise keele omandajate poolt tehtud vead.

Süntaktiliste oskuste roll kirjaliku teksti mõistmisel

Suulise teksti mõistmisel mängivad olulist rolli nii fonoloogilised, semantilised, süntaktilised kui ka pragmaatilised oskused (Cain, Oakhill, 2007). Nimetatud oskusi on Layton, Robinson, Lawson (1998) nimetanud ka kirjaliku teksti mõistmise neljaks põhikomponendiks. Kirjaliku teksti mõistmise osaoskuste kohta on tehtud suhteliselt vähe uuringuid. Senised tulemused näitavad, et kirjaliku teksti mõistmisel on oluline roll nii semantilistel kui süntaktilistel oskustel (Cain, Oakhill, 2007; Gabriele, jt., 2009). Üha rohkem uurimusi (nt. Barnett, 1986; Lipka, Siegel, 2007) kinnitab, et kirjaliku teksti mõistmisel on suur roll just süntaktilistel oskustel. Põhjuse selliseks arvamuseks annab asjaolu, et kirjaliku teksti mõistmine on olemuselt tervikliku ja seotud teksti töötlus, mis omakorda sõltub süntaktiliste konstruktsioonide töötlemise oskusest (Gabriele jt., 2009).

Järgnevalt kirjeldan täpsemalt süntaksi rolli kirjaliku teksti mõistmisel.

Süntaks ehk lauseõpetus on grammatika osa, mis kirjeldab lause ehitust – missugustest osadest lause koosneb ja missugused on nende osade seosed ja funktsioonid ning kuidas sõnad moodustavad lause (Salkie, 1995; Tallerman, 1998; Erelt, Erelt, Ross, 2002). Clifton, Duffy (2001) lisavad, et lause süntaktiline struktuur on tegelikult midagi enam kui pelgalt sõnade järjekord lauses. Lausete moodustamisel on oluline roll morfosüntaktilistel tunnustel: kääne, pööre, arv, isik, aeg, kõneviis ja tegumood. Neidsamu tunnuseid on ära märkinud ka Erelt jt. (2002), kes peavad nimetatud grammatilisi vahendeid eesti keele seisukohalt väga olulisteks tunnusteks. Need tunnused ühendavad eesti keeles lause moodustajad ehk sõnad ning sõnaühendid suuremateks moodustajateks ja lõpuks terveks lauseks.

Lesaux, Lipka, Siegel (2006) kirjutavad, et süntaktilised oskused aitavad teksti tajujal (lugejal) paremini mõista kõnes (eriti lause piires) esitatud teksti grammatilist struktuuri. Head süntaktilised oskused võimaldavad lugejal mõningal määral ette ennustada, millised konstruktsioonid või milline info tekstis järgmisena esineda võib. Samuti võimaldavad heal tasemel süntaktilised oskused teksti tajujal jälgida tekstimõistmisprotsessi ja otsustada, kas ta saab teksti sisust aru või mitte. Tüüpiliseks lause loetavuse ennustajaks peetakse lause keerukust – lause pikkust ja selles sisalduvate sõnade esinemissagedust (Rosbery, 1986; Mikk, 2000). Mikk (2000) selgitab, et mida pikem on lause, seda enam sisaldab see keerulisi konstruktsioone, mis muudavad mõistmise raskemaks. Lisaks avaldab pikem lause mõju ka lühiajalisele mälule. Kui lause on liiga pikk, ei suuda lugeja seda töömälu säilitada ja lause

mõistmine kannatab. Sõnade esinemissageduse ja teksti mõistmise keerukuse vahel näeb Mikk (2000) järgmist seost: kergem on mõista neid tekste, milles on rohkem tegu-, määr- ja ka asesõnu. Samas võivad samaviitelised sõnad (ase- ja määrsõnad) lastele ka tekstimõistmisel probleeme valmistada (Karlep, 2003). Seevastu laused, milles on palju nimi- ja omadussõnu, on raskemini mõistetavad. Põhjus on selles, et nimi- ja omadussõnade esinemissagedus kõnes on väiksem kui tegu-, määr- ja asesõnad. Cain, Oakhill' i (2007) sõnul on süntaktilised oskused vajalikud grammatiliste konstruktsioonide mõistmiseks ning on seeläbi seotud teksti mõistmise tasemega. Viimati nimetatud autorid toovad välja kaks viisi, kuidas süntaktilised oskused mõjutavad teksti mõistmist: (a) süntaktilised oskused aitavad teksti tajujal märgata ja parandada teksti tajumisel tekkivaid vigu ja seeläbi teksti paremini mõista ning (b) kui tajuja mõistab lause struktuuri, aitavad süntaktilised oskused tal tuletada ka sõnade tähendusi juhul, kui need on arusaamatud.

Teksti mõistmist mõjutab suurel määral selles sisalduvate lausete süntaktiline struktuur ja semantiline koostis. Snow (2002) ja Luria (tsit.Karlep, 1998 järgi) on välja toonud mõned raskemini mõistetavad süntaktilised konstruktsioonid:

1. Vasakule hargnevad laused, milles täiendid eelnevad pealause põhisõnale. Sellised lausekonstruktsioonid nõuavad lugejalt suure hulga verbaalse info säilitamist töömälu enne, kui lugeja jõuab peamise propositiooni.
2. Laused, milles ühte osalausesse on ühendatud palju propositsioone või milles nimisõnal on liiga palju omadus- või määrsõnalisi täiendeid.
3. Keerulise struktuuriga laused, milles on ühendatud või sisendatud kaks või enam süntaktilist struktuuri.
4. Võrdluskonstruktsioonid.
5. Ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid.
6. Liigi- ja alaliigi tüüpi suhteid väljendavad konstruktsioonid.
7. Atributiivsed konstruktsioonid, mille abil väljendatakse kuuluvust.
8. Konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekord ei ole vastavuses sõnajärgjega lauses ning muud ebahariliku sõnajärgjega konstruktsioonid.
9. Hõlmava konstruktsiooniga liitlaused.
10. Konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega.

Oma töös uurin (a) võrdluskonstruktsioonide, (b) aja- ja kohasuhteid väljendavate ning (c) hõlmavate konstruktsioonide mõistmist. Nimetatud

konstruktsioone on raske mõista seetõttu, et need eeldavad mõistmisel terve konstruktsiooni üheaegset ehk simultaanset analüüsi.

Süntaktiliste oskuste roll kirjaliku teksti mõistmisele kakskeelsetel. On teada, et kakskeelsete puhul on kirjaliku teksti mõistmine seotud nii semantiliste kui süntaktiliste oskustega. Kirjaliku teksti mõistmise ning semantiliste ja süntaktiliste oskuste kohta on kakskeelsetel tehtud oluliselt vähem uuringuid, kui näiteks teksti dekodeerimise kohta (Martohardjono, Otheguy, Gabriele, Goeas-malone, Szupica-Pyrzanowski, Troseth, Rivero, Schutzman, 2005) ning tulemused on kohati väga vastakad. Näitena võib siinkohal tuua Low ja Siegeli (2005) uuringu kirjaliku teksti mõistmise ja sellega seonduvate keeleliste oskuste kohta üks- ja kakskeelsetel. Uuringus kasutati kirjaliku teksti mõistmise uurimiseks kahte testi: (a) standardiseeritud lugemistest, kus pärast lühikese tekstilõigu lugemist tuli vastata teatud aja jooksul valikvastustega küsimustele; (b) eksperimentaalset lugemistesti, mis koosnes kahest lühikesest väljamõeldud jutukesest ning katseisikud pidid pärast lugemist vastama teatud aja jooksul 14 küsimusele. Eksperimentaalne lugemistest oli koostatud nii, et sõnavaraliste oskuste ja varasema kogemuse mõju teksti mõistmisele oleks minimaalne. Tulemustest selgus, et standardiseeritud lugemistestis olid teise keele omandajate tulemused, võrreldes ükskeelsete tulemustega, kehvemad, kuid eksperimentaalses lugemistestis olid üks- ja kakskeelsete tulemused suhteliselt sarnased. Keeleliste oskuste osas olid kakskeelsete tulemused süntaktilisi oskusi uurivates ülesannetes ükskeelsete tulemustest nõrgemad. Kirjeldatud uuring annab tunnistust selle kohta, et kui vähendada semantika ja varasemate taustteadmiste mõju, siis on üks- ja kakskeelsete laste tulemused kirjaliku teksti mõistmisel sarnasemad.

Teksti mõistmisel kakskeelsetel mängib süntaktiliste oskuste tase väga olulist rolli. Seda kinnitavad nii Lipka ja Siegel (2007), kelle andmete kohaselt jäävad kakskeelsed süntaktiliste oskuste osas ükskeelsetest nõrgemaks ka pärast mitmeaastast teise keele kasutamise ning ka Barnett (1986), kes märgib, et ükskõik kui heal tasemel kakskeelsete semantilised oskused ka ei oleks, ilma süntaktiliste oskusteta need teksti mõistmist oluliselt ei mõjuta.

Arvatakse, et süntaktiliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmisoskuse seos on omakorda seotud fonoloogilise töötluse oskusega. Sellest seisukohast lähtudes tekivad teksti mõistmisel raskused siis, kui tajuja ei suuda tajutavast keelelisest infost luua fonoloogilist kujutlust. Nii tekivad probleemid info säilitamisega töömälu, mis

omakorda mõjutab keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide mõistmist. Teised uuringud aga kinnitavad, et süntaktilised oskused on küll seotud teksti mõistmisega, kuid fonoloogilised oskused seostuvad pigem võimega tajutud infot korrata (Cain, Oakhill, 2007). Samas kirjeldavad Nation, Snowling (2000), et on olemas ka uuringuid, mis tõestavad, et kui vähendada fonoloogilise töötluse ja verbaalse töömälu mahu osakaalu süntaktilisi oskusi ja teksti mõistmist uurivates ülesannetes, siis on nõraste ja kehva lugejate tulemused süntaktiliste oskuste poolest suhteliselt võrdsed.

Nation, Snowling (ibid) toovad välja nõraste ja kehva lugejaid võrdlevate uuringute tulemused, mis näitavad, et kehva lugemisoskusega katseisikutel on raskusi süntaktiliselt keeruliste konstruktsioonide mõistmisel. Ühtlasi kasutavad kehvemad lugejad ka ise spontaanses kõnes vähem süntaktiliselt keerulisi struktuure. Keeruliste süntaktiliste struktuuride mõistmisoskuse kohta teise keele omandajatel annab ülevaate Pang (2008), kes uuris mitmetähenduslike lause mõistmist inglise keelt teise keelena rääkivate hiinlaste hulgas. Tulemused näitasid, et kehva lugemisoskusega katseisikud mõistsid keerulisi mitmetähenduslikke lauseid kehvemini. Põhjuseks pidas autor nende katseisikute kehvad teise keele süntaktilisi oskusi, mis mõjutasid nii keeruliste lausete kui ka teksti mõistmist.

Jackson (2007) uuris lausete mõistmist saksa keelt teise keelena omandavate inglaste hulgas. Inglise keeles on sõnajärg lauses väga oluline, samas kui saksa keeles antakse info edasi peamiselt käändetunnustega. Nimetatud autor uuris, kas katseisikud lähtuvad saksakeelsete lause mõistmisel pigem teise keele käändetunnustest või sarnaselt emakeelele sõnajärjest. Tulemused näitasid, et enam toetuti lausete mõistmisel sõnajärjele, millest võib järeldada, et kakskeelsed keelekasutajad on süntaktiliste oskuste osas mõjutatud emakeele süntaktilistest konstruktsioonidest ning see kinnitab ka keelevahelise vastastikmõju olemasolu.

Van Gelderen jt (2004) väidavad, et nii üks- kui kakskeelsete puhul on kirjaliku teksti mõistmisel väga tugev seos nii sõnavara, grammatika kui ka metakognitiivsete oskustega. Üheks oluliseks metakeeleliseks oskuseks teise keele kirjaliku teksti mõistmisel on teksti mõistmisprotsessi teadliku jälgimise oskus. See tähendab, et lugeja peab samaaegselt teksti töötlemisega mõtlema sellele, kas ta saab teksti mõttest aru või mitte. Piiratud keeleliste võimetega teise keele lugejad, kellel on probleemi teksti mõistmisega, peavad sageli lisaks keeleliste oskustele kasutama teksti mõistmisprotsessis veel muidki kognitiivseid strateegiaid

Lisaks mõjutavad kirjaliku teksti mõistmist ka metakeelelised oskused (Layton, Robinson, Lawson, 1998). Kuigi Van Gelderen jt (2004) uuring näitas, et sõnade mõistmise ja süntaktiliste konstruktsioonide verifitseerimise kiirus ei ole kirjaliku teksti mõistmisoskusega olulises seoses, ei tähenda see, et nimetatud oskuste areng või paranemine midagi ei muudaks. Seega on kirjaliku teksti mõistmisel olulised nii semantilised, süntaktilised kui ka metakeelelised oskused. Renou (2001) järgi tähendab metakeeleline teadlikkus seda, et keele kasutaja tunneb keelt, mida ta räägib. Arvatakse, et metakeelelised oskused näitavad teise keele omandatuse taset. Metakeeleliste oskuste uurimiseks kasutatakse sageli süntaktilise verifitseerimise ülesandeid. Uuringud on näidanud, et grammatilise verifitseerimise ülesannetes on kakskeelsed võrreldes ükskeelsetega aeglasemad ning teevad ka rohkem vigu. Ühtlasi valmistavad mõningad lausekonstruktsioonid kakskeelsetele verifitseerimisel rohkem raskusi kui teised. Uuringud on näidanud, et kakskeelsed leiavad kergemini üles sõnajärje ja tegevuse kestvust märkiva *-ing* lõpu puudumise. Samas on mitmuse, mineviku ja ühildamise vead kakskeelsete jaoks raskemini leitavad. See, millised konstruktsioonid või tunnused kakskeelsete jaoks raskemini verifitseeritavad on, sõltub ka sellest, kas sarnaseid konstruktsioone leidub lugeja emakeeles (McDonald, 2006).

Teisedki autorid on välja toonud kahe keele süntaktiliste struktuuride sarnasuse mõju kakskeelsete teksti mõistmisoskusele. Gottardo ja Mueller (2009) kirjutavad, et grammatilised oskused ühes keeles seostuvad teise keele samade oskustega juhul, kui grammatiline struktuur kahes keeles on sarnane. Ardila, Roselli, Ostrosky-Solis (2000) toovad välja, et mida sarnasem on teise keele süntaktiline struktuur lugeja emakeele süntaktilisele struktuurile, seda paremini kakskeelsed neid mõistavad ja vastupidi.

Keeleliste oskuste taseme kohta kakskeelsetel on teada, et paremad kirjaliku teksti mõistjad töötlevad teksti lugedes lauseid alateadlikult ja kiiremini kui kehvema tekstimõistmisoskusega katseisikud. See annab tunnistust nende parematest keelelistest oskustest ja kinnitab süntaktiliste oskuste olulisust kirjaliku teksti mõistmisel kakskeelsetel (Pang, 2008).

Keeleliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmisoskuse vaheliste seoste kohta tehtud uuringud on andnud veel järgmisi tulemusi: kirjaliku teksti mõistmist teises keeles mõjutavad nii lugemisoskuse tase emakeeles kui ka teise keele keeleliste oskuste tase. Seejuures peetakse olulisemaks seost teise keele keeleliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmise vahel (Shiotsu, Weir, 2007). Martohardjono, jt.(2005) on oma uuringu põhjal saanud aga sellise tulemuse, et kirjaliku teksti mõistmist kakskeelsetel

ennustavad nii emakeele kui teise keele süntaktiliste oskuste tase, kuid üllataval kombel ennustab emakeele süntaktiliste oskuste tase kirjaliku teksti mõistmist kakskeelsetel paremini kui teise keele süntaktiliste oskuste tase.

Lehes (2009), uurides kirjaliku teksti mõistmist ja sellega seonduvaid keelisi oskusi eesti – vene kakskeelsetel 4.klasside õpilastel, sai järgmised tulemused: oodatult olid kakskeelsete laste tulemused nii teksti mõistmise kui semantiliste ja süntaktiliste oskuste osas nõrgemad kui ükskeelsete laste tulemused, sh olid kakskeelsete laste tulemused paremad eesti keeles.

Tekstimõistmise ja sellega seonduvate keeleliste oskuste kohta leidis Lehes (2009), et tekstimõistmist ennustavad nii semantilised kui süntaktilised oskused. Kakskeelsete laste puhul ennustavad süntaktilised oskused teksti mõistmist enam teises keeles ehk eesti keeles. Emakeeles ehk vene keeles ennustab tekstimõistmist, sarnaselt ükskeelsete lastega, kakskeelsetel enam semantiliste oskuste tase.

Hoolimata väheste uuringute vastakatest tulemustest, võib öelda, et kakskeelsete puhul mängivad kirjaliku teksti mõistmisel olulist rolli nii semantilised, süntaktilised, kui metakeelelised oskused ja ka lugeja taustteadmised. Seejuures saab aga kindlalt väita, et süntaktilised oskused on olulised kirjaliku teksti mõistmisel kakskeelsetel.

Käesoleva töö **eesmärgiks** on välja selgitada, milline on uuritavate eesti-vene kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmise tase eesti ja vene keeles, võrreldes vastavaid keeli rääkivate ükskeelsete lastega, ning kuidas seostuvad nimetatud keeltes süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisega. Eesmärgist tulenevalt on uurimistöö **ülesanneteks (uurimisküsimusteks)** välja selgitada:

1. Milline on kakskeelsete õpilaste süntaktiliste oskuste tase, võrreldes ükskeelsete laste süntaktiliste oskuste tasemega?
2. Milline on kakskeelsete õpilaste kirjaliku teksti mõistmise tase, võrreldes ükskeelsete laste tasemega?
3. Millises keeles on kakskeelsete laste süntaktiliste oskuste tase ja kirjaliku teksti mõistmisoskus parem?
4. Millised seosed esinevad kahe keele oskuste vahel?
5. Millised süntaktiliste oskuste valdkonnad – süntaktiliste konstruktsioonide mõistmine, moodustamine või süntaktiline teadlikkus – seostuvad enam teksti mõistmisoskusega?

6. Millised ülesannetes kasutatud grammatilised kategooriad ja süntaktilised konstruktsioonid osutuvad kakskeelsete laste jaoks raskemateks?

Toetudes kirjandusele, püstitan oma töös **hüpoteesi**:

1. Kakskeelsete laste tekstimõistmisoskused teises keeles seostuvad enam süntaktiliste oskustega teises keeles kui kirjaliku teksti mõistmisoskusega esimeses keeles (Shiotsu, Weir, 2007).

Meetod

Katseisikud

Uurimisülesannete ja hüpoteeside kontrollimiseks viisin läbi uuringu, milles osalesid eesti õppekeelega koolis õppivad eesti-vene kakskeelsed ning kontrollrühmadena vastavalt eesti ja vene õppekeelega koolides õppivad eesti ja vene ükskeelsed neljandate klasside õpilased (vanuses 10 – 11 aastat). Valim koosnes kokku 149 lapsest, kellest kakskeelseid oli 53 (neist kümme last Tallinna Laagna Gümnaasiumist, kümme Tallinna Kuristiku Gümnaasiumist, viis last Tallinna Kunstigümnaasiumist, kolm Tallinna Sikupilli Keskkoolist, üks Tallinna Liivalaia Gümnaasiumist, üks Tallinna Lasnamäe Üldgümnaasiumist, kümme last Rakvere Gümnaasiumist, kaheksa Kunda Ühisgümnaasiumist, kolm Loksa Keskkoolist ja kaks last Kolga Keskkoolist). Eesti ükskeelseid lapsi oli valimis 56 (neist 34 Tallinna Mustamäe Gümnaasiumist ja 22 Tallinna Kuristiku Gümnaasiumist) ja vene ükskeelseid lapsi oli 40 (neist 28 Tallinna Mustamäe Reaalgümnaasiumist ja 12 last Tallinna Mustamäe Humanitaargümnaasiumist). Ise viisin uuringu läbi eesti ja vene ükskeelsete ja 30 kakskeelse lapsega. 23 kakskeelse lapsega viis uuringu läbi eripedagoogika osakonna üliõpilane Reet Soosaar.

4. klasside õpilased on valimisse valitud järgmistel põhjustel: a) antud vanuses toimub kaemuslik-praktilise mõtlemise juhtivalt rollilt üleminek verbaal-loogilise mõtlemise juhtivale rollile; b) 4. klassiks peaks olema omandatud lugemistehnika, st juhtivaks lugemisviisiks on ilmekas lugemine ja c) võib eeldada, et 4. klassi jõudes on kakskeelsetel lastel olnud piisav kokkupuude eesti keelega ja eesti keel on omandatud arvestataval tasemel.

Kakskeelsete laste valiku kriteeriumid olid järgmised: (a) lapse vaimne areng on eakohane (hinnang klaasiõpetajalt ja lisaks uurija poolt läbiviidud Raveni test); (b)

lapsel ei ole kõnepuuet, st laps ei käi logopeedi juures, või kui käib, siis vaid eesti keele oskuse pärast; (c) kodus räägitakse peamiselt vene keeles; (d) laps oskab lugeda ja kirjutada nii eesti kui vene keeles.

Eesti ja vene ükskeelsete laste valikul lähtuti sellest, et laps on eakohase arenguga, ei osale kõneravi- ja/või parandusõppe tundides ning lapse emakeele hinne ei ole puudulik.

Mõõtmisvahendid

Mõõtmisvahenditena kasutasin süntaktilisi oskusi mõõtvat ülesannete kogu (vt. lisa 1) ja uuringu jaoks kohandatud teksti ja tekstimõistmisülesandeid (vt. lisa 2). Uuringus kasutatud metoodika on suuremas osas välja töötanud Lagle Lehes (2009). Lehes poolt koostatud metoodikale lisasin käesolevas töös mõned ülesanded: (a) süntaktiliste konstruktsioonide mõistmise ülesanne eesti ja vene keeles; (b) astmevahelduslike sõnade tüvemuutuse verifitseerimise ja sobiva sõnavormi valiku ülesanne eesti keeles; (c) lõpetatud ja lõpetamata tegevuse kohta verifitseerimise ning sõnavormi valiku ülesanne vene keeles.

Süntaktiliste oskuste hindamiseks kasutasin uuringus 3 tüüpi ülesandeid:

1. Verifitseerimisülesanded, millega uurisin süntaktilise teadlikkuse taset mõlemas keeles.
2. Sõnavormi valiku ülesanded, millega hindasin õpilaste süntaktiliste oskuste rakendamist aktiivses kõnes.

Nimetatud kahe rühma ülesannete valikul arvestasid Lehes (2009) ja käesoleva töö autor võimalikku keelevahelist ülekannet. Eesti ja vene keele erinevustest tulenevalt võib keeltevaheline ülekanne esineda järgmistes grammatilistes kategooriates: (a) sõnajärg: eesti ja vene keeles on öeldise/verbi ja viisimääruse asukoht lauses erinev (nt. *Suur koer närib ahnelt konti*; *Большая собака жадно грызёт кость*); (b) ühildumine: eesti keeles ei kasutata rajava, oleva, ilmaütleva ja kaasaütleva käände lõppe omadussõna puhul sõnaühendis nimisõnaga, samas kui vene keel nõuab omadus- ja nimisõnalõppude ühildamist kõigi käänete puhul (nt. *Priit jooksis esimese tõkkeni ja kukkus*; *Прийт бобежал до первого препятствия и упал*); (c) põimlause sidendi valik: eesti keeles märgib sõna „kui“ nii aega, võrdlust kui tingimust, aga vene keeles on vastavalt kasutusel kolm erinevat sõna „когда“, „если“ ja „чем“ (nt. *päike tõusis, kirkastus kogu loodus. (millal/ kui / siis); *солнце взошло, пробудилась вся**

*природа. (когда/ если/ тогда)); (d) verbireksioon – verb nõuab tegusõnafraasis temaga koos olevatelt sõnadelt kindlat vormi, mis eesti ja vene keeles alati kokku ei lange (nt. *Poiss püüdis suure kala (jõgi/ jõest /jões); Мальчик поймал большую рыбу (из реки/ в реке / в реку).**

Nimetatud ülesannetele on käesolevas töös lisatud verifitseerimis- ja sõnavormi valiku ülesanded eesti keelele spetsiifilisele nähtuse – astmevahelduse ning sellega kaasneva tüvemuutuse uurimiseks (nt. *Toas lastele kleite. (õmbletakse/ õmmeldakse/ õmmeldasse).* Metoodika vene-keelses osas kasutati vastavalt vene keelele spetsiifilise nähtuse: lõpetatud ja lõpetamata tegevuse uurimist (*совершенный/ несовершенный вид*) (nt. *Что ты вчера делала? Я обед. (приготовлю/ готовила/ приготовила/ готовлю).*

3. Lausete mõistmise ülesanded, milles lapsed pidid lugema tumedalt trükitud lause ja leidma kolmest valikuvariandist tähenduselt samasuguse lause. Uurimismaterjaliks olid võrdlus- ja kohasuhteid väljendavad lihtlaused (nt. ***Maja on vanast kaevust paremal.*** *Maja jääb vanast kaevust vasakule. Vana kaev on majast vasakul. Kaev jääb vanast majast paremale*) ning hõlmava konstruktsiooniga relatiivlaused ja ajasuhteid väljendavad põimlaused (nt. ***Heinamaa, mis asus metsa ääres, oli küllaltki vesine.*** *Vesise metsa ääres asus heinamaa. Heinamaa asus metsa ääres, mis oli vesine. Metsa ääres oli vesine heinamaa; Enne õue minekut pesi Tõnu nõud ära.* *Tõnu läks õue ja pärast seda pesi nõud ära. Tõnu pesi nõusid pärast seda, kui tuli õuest tagasi. Tõnu pesi nõud ära ja siis läks õue.)*

Tekstimõistmise uurimisel kasutatud tekst on tõlgitud Reneli, Stotteri (1986) õpikust „*English Form 5*“ ja eesti keelele kohandatud. Teksti valikul oli oluline, et lastel ei oleks olnud tekstiga varem kokkupuudet ning eeldatavasti ei ole lastel olnud tekstis esitatud situatsioonile sarnast kogemust. Sellega peaks olema lastele võimaldatud sarnasem positsioon tekstiga tööle asumisel. Eesti- ja venekeelseid tekste on sisult ühtlustatud ja neis esinevad samad propositsioonid.

Teksti mõistmist uurisin ülesannetega, kus laste ülesandeks oli loetu põhjal vastata teksti kohta käivatele küsimustele, verifitseerida sisulised väited ning valida tekstile sobiv peamõte ja pealkirjad. Nimetatud ülesanded eeldasid propositsiooni-, lokaalse sidususe, tuletamise-järeldamise ja makrostrateegiate rakendamist. Propositsioonistrateegia rakendamine eeldas vastuse leidmist ühe lause piires esitatud info põhjal ning lokaalse sidususe strateegia rakendamisel pidid lapsed analüüsima lauseid lõigu (ütluse) ulatuses. Tuletamise-järeldamise strateegia kasutamisel pidid

õpilased oma teadmistest ja kogemustest lähtuvalt tegema järeldusi ja lisama infot, mida tekstis polnud toodud. Makrostrateegia rakendamisel tuli lastel mõista teksti kui tervikut.

Kakskeelsete laste vaimse võimekuse taset hinnati Raveni testiga.

Protseduur

Katsekorraldaja selgitas uuritavatele uuringu eesmärgi, korraldust ja juhendas katse sooritamist. Uuring viidi läbi tundide ajal. Ükskeelsete lastega viidi uuring läbi terve klassiga või eraldi väikeses rühmas. Kakskeelsetega viidi uuring läbi väikestes rühmades või individuaalselt eraldi ruumis. Katseisikud sooritasid testi kirjalikult.

Uuring viidi läbi 2010. aasta märtsis-aprillis. Kakskeelsete lastega viidi uuring läbi kahes keeles, sh. vahe kahes keeles soorituse vahel oli vähemalt üks nädal. Pooled kakskeelsed sooritasid testi enne emakeeles, pooled teises keeles. Kakskeelsete lastega kolmandal korral kohtudes viisin läbi Raveni testi. Kõik katseisikud sooritasid enne teksti mõistmist ja seejärel süntaktilisi oskusi hindavad ülesanded. Testi sooritamine ühes keeles võttis katseisikul aega umbes 45-50 minutit ja Raveni testile kulus keskmiselt 20-25 minutit.

Uuringu eesmärgist ja läbiviimise käigust informeeriti ka klassiõpetajaid ja lapsevanemaid. Kakskeelsete laste klassiõpetajatele ja vanematele koostati väike küsimustik (vt. lisa 3 ja 4), et välja selgitada laste varasem kokkupuude eesti keelega ja toimetulek koolis. Lapsevanemad andsid laste uurimiseks kirjaliku nõusoleku.

Tulemused

Tulemused kodeerisin nii, et õige vastus andis ühe punkti ja mitte-eeldatud/ vale vastus ning vastamata jäetud küsimused andsid null punkti.

Andmete statistilisel analüüsil kasutasin programmi MS Excel 2007. Selgitamiseks välja, kas lasterühmade keskmiste tulemuste vahel on statistilist erinevust või mitte, kasutasin T-testi ja korrelatsioonanalüüsiga uurisin seost erinevate ülesannete tulemuste vahel.

Tulemuste esitamisel kasutan järgmiseid lühendeid: KK ek – kakskeelsete laste tulemused eesti keeles, KK vk – kakskeelsete laste tulemused vene keeles, EÜK – eesti ükskeelsete laste tulemused ja VÜK – vene ükskeelsete laste tulemused.

Nii eesti kui vene keeles oli süntaktilisi oskusi hindavate ülesannete eest võimalik maksimaalselt saada 72 ja tekstimõistmisülesannete eest 35 punkti. Tabelis 1 on toodud lasterühmade koondtulemused tekstimõistmise ja süntaktiliste oskuste osas.

Tabel 1
Koondtulemused lasterühmade kaupa

		M	SD	min	max
KK ek	TM	27,16	4,11	18	35
	SO	49,34	9,17	25	67
KK vk	TM	26,43	4,02	19	34
	SO	48,9	10,61	28	65
EÜK	TM	31,1	2,72	24	35
	SO	59,78	7,66	37	72
VÜK	TM	27,8	3,42	20	33
	SO	54,57	9,4	35	69

Märkus: TM – tekstimõistmine; SO – süntaktilised oskused; M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; *min* – minimaalne tulemus; *max* – maksimaalne tulemus.

Süntaktilisi oskusi ja teksti mõistmist hindavate ülesannete tulemused

Järgnevalt annan ülevaate nii teksti mõistmise kui süntaktiliste oskuste ja nende osaoskuste sooritamise edukusest.

Tekstimõistmisoskused. Teksti mõistmist hinnati erinevate mõistmisstrateegiate rakendamise edukusest lähtudes. Teksti mõistmisel saavutasid KK lapsed, võrreldes ÜK lastega, kehvemad koondtulemused mõlemas keeles, sh vene keeles said KK nõrgemad tulemused kui eesti keeles (vt.tabel 1). Kakskeelsete laste tulemuste osas ilmnis suurem varieeruvus kui ÜK tulemustes.

Statistiliselt oluline erinevus ilmnis tekstimõistmise ülesannete sooritamisel nii EÜK ja KK laste eesti-keelsete üldtulemuste ($p < .05$) kui ka VÜK ja KK laste venekeelsete üldtulemuste ($p = .016$) vahel. KK laste tekstimõistmis-ülesannete tulemuste osas eesti ja vene keeles statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($p = 0.16$).

Kakskeelsete laste tekstimõistmise tulemuste vahel kahes keeles ilmnes tugev korrelatsioon ($r = .51$).

Korrelatsioonikordaja tugevuse tõlgendamisel on aluseks võetud Coheni (1988) seisukoht, mille järgi korrelatsioonikordaja väärtusega 0 - .3 loetakse nõrgaks, .3 - .5 loetakse keskmiseks ja üle .5 loetakse tugevaks.

Olulisuse nivoo $\alpha = .05$ jaoks valisin samuti Coheni järgi $r_{\text{kriitiline}}$ väärtuse, mis minu töös kasutatud valimi ($n > 100$) korral on .19. Olulisuse nivoo $\alpha = .01$ jaoks on sama valimi juures $r_{\text{kriitiline}} = .25$.

Saadud korrelatsioon kakskeelsete laste teksti mõistmise oskuste vahel kahes keeles on suurem kui leitud kriitilised väärtused. Seega võib öelda, et tulemus on oluline olulisuse nivool $\alpha = .01$.

Tekstimõistmisstrateegiate kasutamise tulemused lasterühmade kaupa on esitatud tabelis 2 ja joonisel 1.

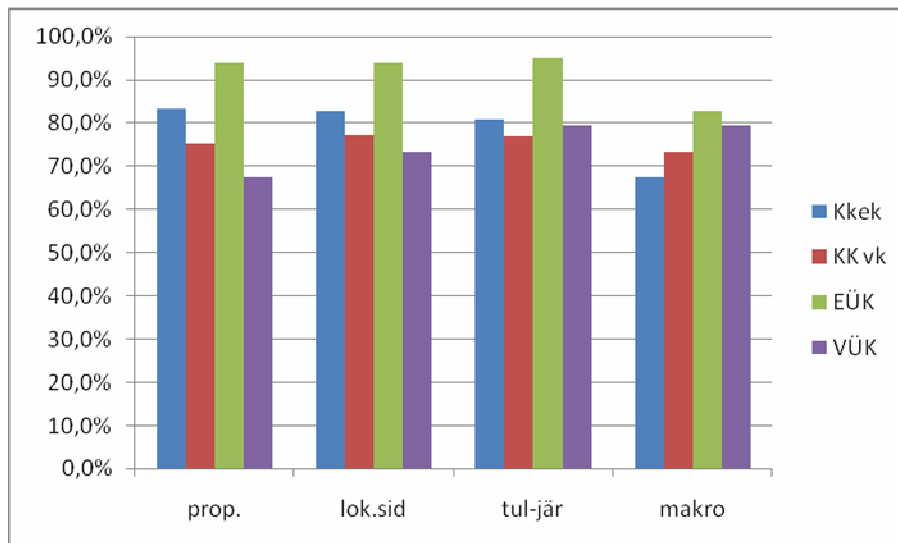
Tabel 2.

Tekstimõistmisstrateegiate rakendamise tulemused lasterühmade kaupa

		M	SD	min	max
KK ek	Prop.	6,66	1,39	3	8
	Lok.sid.	6,62	1,27	2	8
	Tul-jär.	6,45	1,52	3	8
	Makro.	7,43	2,07	2	11
KK vk	Prop.	5,19	2,46	3	8
	Lok.sid.	6,04	1,59	3	8
	Tul-jär.	6,15	1,49	4	8
	Makro.	8,06	1,78	4	11
EÜK	Prop.	7,5	0,66	6	8
	Lok.sid.	7,19	0,69	5	8
	Tul-jär.	7,66	1,32	5	8
	Makro.	8,75	1,4	6	11
VÜK	Prop.	6,4	1,33	3	9
	Lok.sid.	6,6	1,03	4	8
	Tul-jär.	6,62	1,44	4	8
	Makro.	8,17	1,66	4	11

Märkus: Prop. – propositsioonistrateegia; lok.sid – lokaalse sidususe strateegia; tul-jär. – tuletamise-järeldamise strateegia; makro – makrostrateegia

Tabelist 2 ja jooniselt 1 selgub, et kakskeelsed lapsed saavutasid kõikide tekstimõistmisstrateegiate rakendamisel, võrreldes ükskeelsete lastega, keskmiselt madalamaid tulemusi..



Joonis 1. Tekstimõistmisstrateegiate kasutamine. Prop.s – propositsioonistrateegia; lok.sid – lokaalse sidususe strateegia; tul-jär. – tuletamise-järeldamise strateegia; makro – makrostrateegia

Märkus: Tulemused on esitatud protsentides.

Kakskeelsed lapsed rakendasid kõiki strateegiaid peale makrostrateegia paremini eesti keeles. KK lapsed rakendasid eestikeelses osas edukamalt propositsiooni- ja lokaalse sidususe strateegiaid ning venekeelses osas lokaalse sidususe ja tuletamise-järeldamise strateegiaid.

Järgnevalt analüüsin kõikide tekstimõistmisstrateegiate kasutamist täpsemalt..

Kõik lasterühmad tulid **propositsioonistrateegia** rakendamisega edukalt toime. Kõigi lasterühmade õigete vastuste osakaal oli üle 75%, mis näitab ülesande jõukohasust lastele. Võrreldes ÜK lastega, olid KK lapsed propositsioonistrateegiate kasutamisel vähem edukad, sh statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$) ilmnes EÜK ja KK laste eestikeelses osa tulemuste vahel. KK laste propositsioonistrateegia rakendamise tulemused olid paremad eesti keeles. KK laste puhul ilmnes propositsioonistrateegia rakendamisel eesti ja vene keele tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus ($p = .02$).

Kõige raskemaks (kõige vähem õigeid vastuseid) ülesandeks propositsioonistrateegia rakendamisel osutus kõikide lasterühmade jaoks väite „Meremees jalutas väikeses metsas“ verifitseerimine. Kakskeelsetele lastele osutus venekeelses osas veel raskeks väite „Ahvidele meeldisid punased mütsid“ verifitseerimine.

Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel oli kõikide lasterühmade õigete vastuste osakaal samuti üle 75%. Sarnaselt propositsioonistrateegia rakendamisele olid ka lokaalse sidususe strateegia kasutamisel KK laste tulemused, võrreldes ÜK laste tulemusega, kehvemad. Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel ilmes T-testi järgi statistiliselt oluline erinevus ($p = .004$) EÜK ja KK laste eestikeelse osa tulemuste vahel. Taaskord olid KK laste tulemused paremad eesti keeles. Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel KK laste eesti- ja vene-keelsete tulemuste vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ($p = .09$).

Lokaalse sidususe strateegia ülesannetest saadi kõikides lasterühmades kõige vähem punkte küsimusele „*Miks viskas meremees mütsi maha?*“ vastamise eest.

Tuletamise – järeldamise strateegia rakendamisel olid KK lapsed mõlemas keeles jällegi vähem edukad kui ÜK lapsed. Statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$) ilmnes taas EÜK ja KK laste eestikeelse osa tulemuste vahel. KK laste tulemused olid ka selle strateegia kasutamisel paremad eestikeelses testi osas. Ka tuletamise-järeldamise strateegia rakendamisel ei ilmnenud KK laste eesti- ja vene-keelse soorituse osas statistiliselt olulist erinevust ($p = .34$).

Tuletamise-järeldamise strateegia rakendamisel osutus vastamine küsimusele „*Kuidas meremees võis end tunda, kui märkas mütside kadumist?*“ ja oma vastuse põhjendamine kõige raskemaks nii KK lastele eesti ja vene keeles kui ka EÜK lastele.

Makrostrateegia rakendamisel olid KK lapsed ÜK lastest taaskord vähem edukad, kuid vahe KK laste venekeelse ja VÜK laste tulemuste vahel oli mitteoluline ($p = .77$). Oluliselt nõrgemaid tulemusi nimetatud strateegia rakendamisel said KK lapsed eesti keeles, võrreldes EÜK lastega ($p < .05$). Erinevalt eelnevate strateegiate rakendamisest, olid makrostrateegia rakendamisel KK lapsed edukamad vene keeles, kuid statistiliselt olulist erinevust kahe keele tulemuste vahel kakskeelsetel lastel ei ilmnenud ($p = .11$).

Makrostrateegia rakendamisel pakuti teksti peamõtteks kõikide lasterühmade poolt kõige enam „*Võidab see, kes on tugevam*“ pro „*Ootamatu tegutsemine viib sihile*“ ja ka teksti pealkirjaks pakuti kõikides lasterühmades kõige enam sarnaselt „*Meremehe punased mütsid*“. Valedest/mittesobivatest pealkirja variantidest välistasid kõik lasterühmad pealkirja „*Meremees kingib ahvidele mütsid*“.

Süntaktiliste oskuste tulemused

Süntaktilisi oskusi hinnati tervikuna ning ka kolme osaoskuse kaupa: keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide mõistmine, lausete verifitseerimisel ilmnev süntaktiline teadlikkus ning süntaktiliste ja morfoloogiliste oskuste rakendamine sõnavormi valiku ülesannetes.

Ka süntaktiliste oskuste osas (vt tabel 1) sooritasid KK lapsed ülesanded mõlemas keeles keskmiselt kehvemini kui ÜK lapsed. Kakskeelsete laste tulemused süntaktiliste oskuste osas olid paremad eesti keeles. Kakskeelsete laste tulemuste osas ilmnes suurem varieeruvus kui ÜK tulemustes.

Võrreldes lasterühmade keskmisi (üld)tulemusi, esinesid statistiliselt olulised erinevused süntaktiliste oskuste ülesannete osas EÜK ja KK laste eestikeelse soorituse ($p < .05$) ja VÜK ja KK laste venekeelse soorituse ($p = .01$) vahel.

Kakskeelsete laste üldtulemuste vahel kahes keeles statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ($p = .82$). Kakskeelsete laste eesti- ja venekeelsete ülesannete üldtulemuste vahelisi seoseid võrreldes ilmnes süntaktiliste oskuste osas eesti ja vene keeles tugev positiivne korrelatsioon ($r = .75$) (olulisuse nivoo $\alpha = .01$).

Järgnevalt kirjeldan lähemalt KK laste süntaktiliste oskuste tulemusi, lähtudes süntaktiliste oskuste kolmest valdkonnast – süntaktiliste konstruktsioonide verifitseerimine, kasutamine ja mõistmine (vt tabel 3 ja joonis 2).

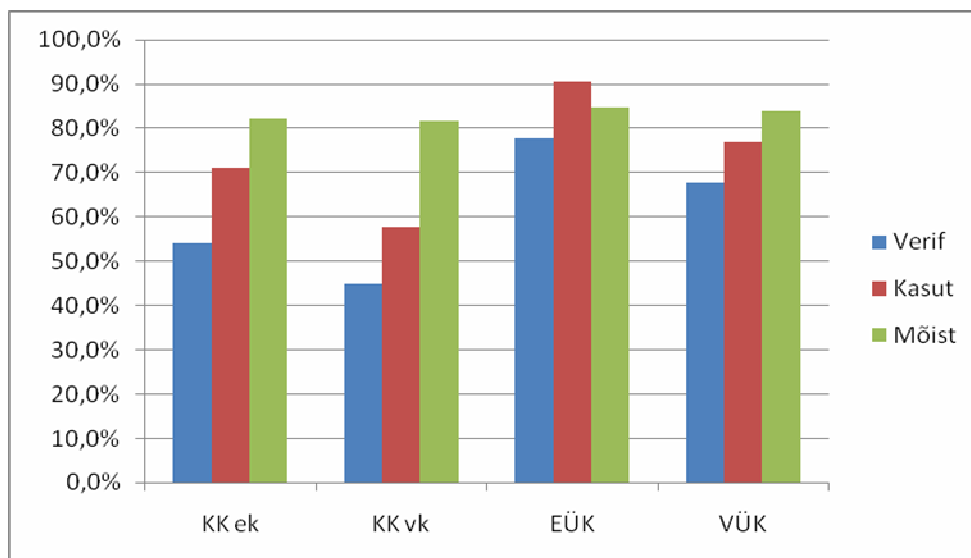
Tabel 3.

Süntaktiliste osaoskuste tulemused lasterühmade kaupa.

		M	SD	min	max
KK EK	Ver.	16,25	5,26	7	28
	Kasut.	10,67	2,91	4	15
	Mõist.	22,21	3,76	10	27
KK vk	Ver.	13,43	5,85	7	26
	Kasut.	8,65	4,46	3	14
	Mõist.	18,67	4,3	3	14
EÜK	Ver.	23,3	4,28	13	30
	Kasut.	13,58	1,61	7	15
	Mõist.	22,8	4,33	3	27
VÜK	Ver.	20,35	5,36	7	28
	Kasut.	11,55	1,99	6	15
	Mõist.	22,67	4,49	11	27

Märkus: Ver. – süntaktiliste konstruktsioonide verifitseerimine-korrigeerimine; Kasut. – süntaktiliste konstruktsioonide kasutamine; Mõist. – süntaktiliste konstruktsioonide mõistmine

Tabelist 3 ja jooniselt 2 selgub, et võrreldes ükskeelsete lastega, saavutasid kakskeelsed lapsed keskmiselt madalamaid tulemusi kõikide süntaktiliste valdkondade osas. Kakskeelsete laste tulemused olid kõikide valdkondade puhul paremad testi eestikeelses osas. Süntaktiliste oskuste osas oli võimalik kokku saada 72 punkti, sh süntaktiliste konstruktsioonide verifitseerimise-korrigeerimise ülesannete eest 30; süntaktiliste konstruktsioonide kasutamise eest 15 ja keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide mõistmise eest 27 punkti. Maksimaalsed võimalikud tulemused süntaktiliste oskuste osas kokku saavutati ainult EÜK laste rühmas (vt.tabel 1). Erinevate süntaktiliste oskuste valdkondade siseselt saavutati maksimaalseid tulemusi ka teistes lasterühmades. Ainsa lasterühmana ei saavutanud üheski süntaktiliste oskuste valdkonnas maksimaalseid tulemusi KK lapsed venekeelses testis.



Joonis 2. Süntaktiliste oskuste tulemused valdkondade kaupa. Verif. – süntaktiliste konstruktsioonide verifitseerimine-korrigeerimine; Kasut. – süntaktiliste konstruktsioonide kasutamine; Mõist. – süntaktiliste konstruktsioonide mõistmine
Märkus. Tulemused on esitatud protsentides

Järgnevalt analüüsin laste tulemusi lähemalt, lähtudes süntaktiliste oskuste valdkondadest.

Verifitseerimise-korrigeerimise ülesannetes saavutasid KK lapsed, võrreldes ÜK lastega, keskmiselt madalamad tulemused. Seejuures ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$) nii EÜK ja KK laste eestikeelse kui VÜK ja KK laste venekeelsete testitulemuste vahel. KK lapsed saavutasid keskmiselt paremaid tulemusi eestikeelses

osas ning KK laste eesti- ja venekeelsete tulemuste vahel ilmnes statistiliselt oluline seos ($p = .037$).

Süntaktiliste konstruktsioonide **kasutamise** osas olid KK lapsed, võrreldes ÜK lastega, keskmiste tulemuste poolest taaskord nõrgemad. KK laste tulemused erinesid ÜK laste tulemustest statistiliselt olulisel ($p < .05$) määral. Ka süntaktiliste konstruktsioonide kasutamisel olid KK laste tulemused paremad eesti keeles ning seejuures ilmnes ka statistiliselt oluline erinevus ($p = .003$).

Kõige sarnasemad keskmised tulemused saavutasid KK lapsed eesti- ja vene keeles süntaktiliste konstruktsioonide **mõistmise** valdkonnas ($p > .05$). Nimetatud valdkonnas tulid kõik lasterühmad ülesandega edukalt toime (õigete vastuste osakaal kõigis lasterühmades oli üle 80%) ning KK ja ÜK laste tulemuste võrdlusel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnunud ($p > .05$).

Verifitseerimise-korrigeerimise ja **süntaktiliste konstruktsioonide kasutamise** valdkonnad hõlmasid ülesandeid järgmistest grammatilistest kategooriatest: (a) sõnajärg; (b) omadus- ja nimisõna ühildamine; (c) põimlause sidesõna valik; (d) verbirektsioon ning (e) astmevaheldus ja sellega kaasnev tüvemuutus sõnas eesti keeles ja lõpetatud/lõpetamata tegevus vene keeles. Süntaktilise konstruktsiooni kasutamine, mida hinnati sõnavormi valiku ülesannetega (v.a sõnajärje kategoorias), osutus enamike kategooriate puhul kõikidele lasterühmadele kergemaks kui verifitseerimise-korrigeerimise ülesanne. *Sõnajärje* kategoorias osutus verifitseerimine-korrigeerimine kõikide lasterühmade puhul oluliselt lihtsamaks ($p < .05$) kui iseseisev lausete moodustamine etteantud sõnadest. Sõnajärje verifitseerimise-korrigeerimise ülesandes esines kõikide lasterühmade tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$). Nimetatud kategoorias osutus KK lastele eesti keeles kõige keerulisemaks lause „*Peeter rõõmsalt lehvitab lähenevatele sõpradele*” verifitseerimine-korrigeerimine ja lause moodustamine sõnadest *hiilib vaikselt kass ees maja*. KK lastele osutus venekeelses osas kõige raskemaks lausete moodustamine sõnadest *перед крадётся кошка домом мучо*.

Omadus- ja nimisõna ühildamise kategoorias osutus kõikide lasterühmade jaoks kergemaks sõnavormi valiku ülesanne. KK laste tulemusi ÜK laste tulemustega võrreldes ilmnes ka statistiliselt oluline ($p < .05$) erinevus. KK laste eesti- ja venekeelse testi tulemuste vahel nimetatud kategoorias sõnavormi valiku ülesannetes statistiliselt olulist erinevust ei leitud ($p = .32$). Kõige raskemaks osutus KK laste jaoks eesti keeles lause „*Priit jooksis esimeseni tõkkeni ja kukkus*” verifitseerimine-korrigeerimine ja lause

„*Pisike Pille ei saa suureta lusikata süüa*“ korrigeerimine. Sama lause valmistas raskusi ka KK lastele vene keeles. Lisaks oli KK lastele venekeelses osas raske ka lause „*Мой дядя Мухель работает весёлым кондитер*“ verifitseerimine ja korrigeerimine. Samad ülesanded olid rasked ka VÜK lastele.

Põimlause sidesõna valiku ülesannetes osutus samuti sõnavaliku ülesanne kõigile lasterühmadele lihtsamaks kui verifitseerimis-korrigeerimisülesanne. Põimlause sidesõna valiku tulemustes ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$) KK laste eesti- ja venekeelsete tulemuste ning VÜK ja KK laste venekeelsete tulemuste vahel. EÜK laste ja KK laste eestikeelsete tulemuste vahel ilmnunud erinevus ei olnud statistiliselt oluline ($p = .19$).

Verbirektsiooni kategooriat hindavates ülesannetes olid lasterühmade keskmised tulemused taas paremad sõnavaliku ülesannete osas ning kõikide lasterühmade tulemuste vahel ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$). Kõigi nelja lasterühma jaoks osutusid ühtmoodi rasketeks lausete „*Väike Peeter unustas vihiku koolis*“ ja „*Sõber jäi eile haigeks, aga täna on talle juba palju parem*“ ning „*Мальёкий Пеетер забыл тетрадь в школу*“ ja „*Вчера друг заболел, а сегодня у него намного лучше*“ verifitseerimine-korrigeerimine.

Süntaktiliste oskuste valdkonnas hinnati viienda kategooriana eesti ja vene keeles erinevate ülesannete sooritamist. Ülesanded jagunesid taas verifitseerimis-korrigeerimis- ja sõnavaliku ülesanneteks. Eesti keeles tuli verifitseerida-korrigeerida ja valida sobiv sõna lähtuvalt eesti keele spetsiifilisest nähtusest nagu *astmevaheldus* ja *sellega kaasnev sõna tüvemuutus*. Vene keeles olid nimetatud ülesanded vastavalt *lõpetatud/ lõpetamata (совершенный/ несовершенный вид)* tegevuse kohta. Üldiselt olid keskmised tulemused taaskord kõrgemad sõnavaliku ülesannete puhul, v.a KK laste venekeelsete tulemuste osas, kus lõpetatud/lõpetamata tegevuse puhul osutus lihtsamaks verifitseerimise-korrigeerimise ülesanne. Kakskeelsete jaoks osutus eestikeelses osas tüvemuutus raskemaks kategooriaks kui vene keeles lõpetatud/lõpetamata tegevus. Mõlema kategooria puhul ilmnes ÜK ja KK laste tulemuste vahel statistiliselt oluline erinevus ($p < .05$).

EÜK ja KK laste jaoks osutus sõnade astmevahelduse ja tüvemuutusega seotud ülesannetes raskeks lausete „*Vanaema koos lapselapsele ilusa punase salli*“ ja „*Külaliste puhul katetakse tupp laud*“ korrigeerimine. VÜK laste jaoks osutus raskeks lause „*Сегодня мы ездим на контсерт*“ verifitseerimine-korrigeerimine ja KK laste jaoks vene keeles lause „*Лето начинается в июне*“ verifitseerimine-korrigeerimine.

Seosed uuritud oskuste vahel

Seosed süntaktiliste oskuste valdkondade ja tekstimõistmis-ülesannete tulemuste vahel. Korrelatsioonanalüüsil ilmnemid tekstimõistmis-ülesannete ja süntaktiliste ülesannete erinevate valdkondade tulemuste vahel järgmised seosed. Tekstimõistmine eesti keeles seostub süntaktiliste oskuste valdkondadest enim lausete mõistmisoskusega ($r = .53$), mõõdukalt määral seostub tekstimõistmisoskus eestikeelses osas ka verifitseerimisülesannete tulemustega. Kõige väiksem leitud korrelatsioon ($r = .28$) ilmnem eestikeelses osas tekstimõistmise ja süntaktiliste konstruktsioonide kasutamise vahel. Kakskeelsetel lastel seostuvad vene keeles tekstimõistmisoskusega eelkõige keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide mõistmise ja süntaktilise teadlikkuse tase ($r = .52$). Nõrk korrelatsioon ($r = .32$) venekeelses osas kakskeelsetel lastel ilmnem tekstimõistmise ja süntaktiliste konstruktsioonide kasutamise vahel. Kõik leitud korrelatsioonid on olulised olulise nivool $\alpha = .01$. Seega võib öelda, et nii eesti- kui venekeelses osas seostuvad tekstimõistmisoskused enim lausete mõistmisoskustega.

Seosed süntaktiliste oskuste ja tekstimõistmisoskuse taseme vahel (hüpoteesi kontroll)

Kakskeelsete laste tekstimõistmise üldtulemused eesti keeles seostuvad süntaktiliste oskuste tulemustega eesti keeles ($r = .56$) ja tekstimõistmisülesannete tulemustega vene keeles ($r = .51$). Tekstimõistmisoskust hindavate ülesannete tulemused vene keeles seostuvad kõige enam ($r = .57$) süntaktiliste oskuste tasemega vene keeles. Seega saab öelda, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskused teises (ehk antud juhul eesti) keeles seostuvad enam teise keele süntaktiliste kui esimese keele tekstimõistmisoskusega.

Kakskeelsete laste puhul täitsid nii klassiõpetajad kui lapsevanemad lapse kohta küsimustiku (vt. lisad 3 ja 4). Kakskeelsete laste tulemusi vaadati seoses Eesti lasteaias käidud aastate arvuga, eesti keele viimase veerandi hinde ja 3. klassi tasemetöö hindega. Kõige enam seostusid KK laste tulemused eestikeelses osas eesti keele viimase veerandi hindega ($r = .57$), mis olulisuse nivool $\alpha = .01$ on statistiliselt oluline.

Kakskeelsete laste vaimse võimekuse taset hinnati Raveni testiga ehk mitteverbaalse vaimse võimekuse testiga. Valim kõrvutati Eesti laste normgrupi andmetega, mille järgi määrati laste IQ väärtus. Tulemused kodeeris psühholoogia osakonna üliõpilane. Kõigi uuringus osalenud laste vaimne areng oli eakohane ($IQ >$

70). Laste tulemusi nii eesti- kui venekeelses osas võrdlesin Raveni testi tulemustega. Leidsin, et eestikeelse testi tulemuste ja Raveni testi tulemuste vaheline seos on ($r = .195$) ja vene-keelse testi tulemuste seos Raveni testi tulemustega on ($r = .33$).

Arutelu

Minu töö eesmärgiks oli välja selgitada eesti õppekeele kooli 4. klassis õppivate eesti – vene kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmise ja süntaktiliste oskuste tase ning seosed. Kontrollrühmadena osalesid uuringus eesti ja vene ükskeelsed lapsed, kelle tulemustega nimetatud oskuste osas ma kakskeelsete laste tulemusi võrdlesin.

Minu uuringu tulemustest järelalus, et kakskeelsed lapsed saavutasid, võrreldes ükskeelsete lastega, madalamad tulemused nii tekstimõistmise kui süntaktiliste oskuste osas. Kakskeelsete laste kohta on kirjanduses märgitud (Lipka, Siegel, 2005), et nende süntaktiliste oskuste tase jääb ükskeelsetest nõrgemaks ka pärast mitmeaastast teise keele kasutamist. Süntaktiliste oskuste tase omakorda mõjutab aga tekstimõistmise taset ning seega on saadud tulemus kakskeelsete laste nõrgemate tulemuste osas, võrreldes ükskeelsete lastega, küllaltki ootuspärane.

Kakskeelsete laste tulemused kahe keele võrdluses olid paremad eesti keeles. Võrreldes eesti keelega, mis uuringus osalenud laste jaoks on teine keel, said kakskeelsed lapsed madalamaid tulemusi nii tekstimõistmise kui süntaktiliste oskuste ülesannetes venekeelses ehk laste emakeelses osas. Kakskeelsete laste paremat sooritust eesti keeles võib seostada asjaoluga, et enamus lapsi õpib alates esimesest klassist eesti koolis ja on enne seda käinud ka eesti lasteaias. Seega on kakskeelsetel lastel eesti keelega kokkupuude olnud pikaajaline ja intensiivne. Ka vanemate poolt antud tagasiside laste eesti keele oskuse ja kodus kasutatava eesti keele kohta annab tunnistust sellest, et laste kokkupuude eesti keelega on suurem ja seega võib oletada, et vene keelega jääb kokkupuude suuresti vaid kõnekeele tasemele. Kõnekeeles aga, võrreldes kirjakeelega, on kasutusel teistsugused keelevahendid ning ka keelevahendite kasutuse eesmärk on kõne- ja kirjakeeles erinev. Uuringus kasutati kirjakeeles esitatud teksti ja ka süntaktiliste oskuste ülesanded eeldasid kirjakeelset keelekasutust. Seega võis ülesannete tulemust mõjutada asjaolu, et kakskeelsete laste kirjaliku kõne tase ei ole samal tasemel, mis nende suulise kõne tase.

Tekstimõistmise ülesannete sooritamise tulemust vene keeles võis mõjutada laste lugemisoskuse tase vene keeles, mis võrreldes eestikeelse lugemisoskuse tasemega võib kakskeelsetel lastel olla nõrgem. Kuna 4. klassi õpilased eesti koolis vene keelt reeglina veel ei õpi, võib oletada, et kakskeelsetel lastel on vene keeles lugemise ja kirjutamisega vähem kokkupuudet kui eesti keeles lugemise ja kirjutamisega, kuid kindlalt seda väita ei saa, kuna puuduvad vastavad andmed. Vanematelt saadud tagasiside põhjal laste lugemisoskuse kujunemise kohta võib öelda, et uuringus on esindatud erineva taustaga lapsed: nii need, kelle lugemisoskus kujunes enne vene keeles, kui ka need, kelle lugemisoskus kujunes enne eesti keeles või kelle lugemisoskus kujunes samaaegselt eesti ja vene keeles. Nimetatud infot pole siiski andmete töötlusel eraldi arvestatud. Veel sain vanemate tagasisidest teada, mis keeles on lapsele kodus raamatuid ette loetud: enamikule lastest on raamatuid loetud nii eesti kui vene keeles. Ainult ühes keeles lugemist kuulnud lapsi oli vähem. Küll aga ei ole teada, mis keeles lapsed ise koolitööga mitteseotult raamatuid loevad. Ka ei saa vanematelt saadud andmeid üldistada tervele uuringus osalenud kakskeelsete laste valimile, kuna vanematelt saadud taustinfo on olemas ainult umbes poolte kakskeelsete laste kohta.

Tekstimõistmisstrateegiate kasutamisel olid kakskeelsed lapsed ükskeelsetest lastest oluliselt vähem edukad ning saavutasid paremaid tulemusi eestikeelses testis, võrreldes venekeelsega. Siiski polnud eesti- ja venekeelse testi tulemused statistiliselt oluliselt erinevad lokaalse sidususe ning tuletamise-järeldamise strateegia rakendamise seisukohalt. Ainsana saavutasid kakskeelsed lapsed vene keeles paremaid tulemusi makrostrateegiate rakendamisel, kuid ka siin ei olnud kahe keele tulemuste vahelised erinevused statistiliselt olulised.

Kakskeelsete laste tekstimõistmisstrateegiate rakendamise kehvemaid tulemusi võib vaadelda Karlepi (2003) poolt välja toodud tekstimõistmisstrateegiate kasutamisel esineda võivate probleemidega. Nii võib propositsioonistrateegia rakendamist mõjutada sõnatähenduse puudulik valdamine. Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel võivad probleeme tekitada operatiivmälu piiratus või koormatus mingi muu tegevusega (seda eelkõige primitiivse lugemistehnika ning puudulike keelevahendite valdamise korral). Käesolevas uuringus osalenud laste kohta õpetajalt saadud tagasiside ei andnud alust arvata, et lastel oleks probleeme lugemistehnikaga. Sõnavara probleeme tõid õpetajad esile mõnevõrra enam. Siiski ei saa õpetajatelt saadud andmete põhjal teha kindlaid

järeldusi kõikide laste kohta, kuna tagasisidet õpetajatelt tuli vähem, kui uuringus lapsed osales.

Tuletamise-järeldamise ja makrostrateegiate rakendamisel on oluline roll laste teadmistel maailmast ja lapse kogemustel ning vähemtähtis ei ole ka see, kas ja kuidas pööravad õpetajad koolis rõhku tööle tekstiga, sh kas koolis harjutatakse teksti peamõtte leidmist ja tekstide pealkirjastamist või mitte. Uurimuses kasutatud tekst valiti selline, et tekstis kirjeldatud situatsioon poleks lastele kogemuslikult tuttav. See lõi ühtlasemad eeldused teksti mõistmiseks. Samas ei saa välistada lapse üldiste teadmiste erinevat taset. Makrostrateegia rakendamisel on lugejal vaja aru saada tekstist kui tervikust. Makrostrateegia rakendamist ei mõjuta üksikute sõnade ja/ või lausete mõistmine nii olulisel määral kui propositsiooni või lokaalse sidususe strateegia rakendamist. See võib selgitada, miks kakskeelsete laste tulemused makrostrateegiate rakendamisel olid vene keeles ehk keeles milles nad ei õpi ja ei kasuta nii palju kirjakeelt, paremad.

Pooled kakskeelsed lapsed sooritasid testi enne vene keeles ja pooled eesti keeles. Kuigi ma uuringu tulemusi sellest vaatenurgast lähtudes ei analüüsinud, on siiski võimalik, et tulemusi tekstimõistmis-ülesannete osas võis mõjutada see, millises keeles sooritati test enne. Seejuures võib oletada eestikeelse testi suuremat mõju venekeelse testi sooritamise tulemustele.

Süntaktilisi oskusi hindavates ülesannetes saavutasid kakskeelsed lapsed, võrreldes ükskeelsetega, taaskord madalamaid tulemusi ning kakskeelsete laste tulemused olid paremad eesti keeles. Ka kirjanduses (Snow, 2002; Karlep, 1998) on märgitud, et tekstimõistmist mõjutab selles sisalduvate lausete süntaktiline struktuur. Kui lastele ei valmista keerulise struktuuriga lausete mõistmine probleeme, võib arvata, et nad mõistavad paremini ka erinevaid lausestruktuure sisaldavaid tekste. Minu uuringus analüüsiti lausete mõistmist ja selle seost teksti mõistmisega. Süntaktiliste konstruktsioonide mõistmise ülesande sooritasid uuritavad süntaktilisi oskusi hindavatest ülesannetest kõige paremini ja kõige ühtlasemalt nii KK kui ÜK laste võrdluses. Kuna enne uuringu läbiviimist ei viidud läbi pilootuuringut, on saadud tulemuste põhjal alust arvata, et nimetatud oskuste osas oli kasutatud meetodika liiga lihtne ja vajaks täpsustamist. Kuigi uuringus kasutatud lausete mõistmisega lastel raskusi ei olnud, on see siiski valdkond, millele õpetajad peaksid õppetöös kakskeelsete lastega enam tähelepanu pöörama. Kui õpetajad pööravad tähelepanu erinevate lausekonstruktsioonide mõistmisele, sh keeruliste süntaktiliste konstruktsioonide (vt. teooria osas loetelu, lk 13), mõistmisele, siis aitab see ennetada tekkida võivaid

probleeme teksti mõistmisel juhul, kui õppetöös kasutatavad konstruktsioonid muutuvad veelgi pikemaks ja raskemini mõistetevaks.

Üldjuhul osutusid kõikidele lasterühmadele, võrreldes verifitseerimise-korrigerimise ülesannetega, lihtsamateks sõnavormi valiku ülesanded. Renou (2001) märgib, et grammatilise verifitseerimise ülesannetes on kakskeelsed ükskeelsetega võrreldes aeglasemad ning teevad rohkem vigu. Minu uurimuses osutus ka ükskeelsetele lastele verifitseerimine küllaltki raskeks. Ainult sõnajärje kategoorias oli verifitseerimine-korrigerimine kõikide lasterühmade jaoks lihtsam kui lausete iseseisev moodustamine etteantud sõnadest. Õige sõnajärje rakendamist võis kõikide lasterühmade puhul olulisel määral mõjutada asjaolu, et testis hinnati lausete õigsust nii eesti kui vene keeles rangelt kirjakeele reeglitest lähtuvalt ning laused, mida kõnekeeles sageli kasutame ja ka korrektseks peame, loeti testis valeks.

Süntaktiliste oskuste ülesannete lõikes osutusid kakskeelsetele lastele enamalt jaolt rasketeks samad grammatilised kategooriad, mis ükskeelsetele, ning eesti- ja venekeelses testis osutusid rasketeks sarnased ülesanded. Raskeimateks grammatilisteks kategooriateks KK laste jaoks osutusid eesti keeles nimi- ja omadussõna ühildamine ning astmevaheldus ja sellega kaasnev sõnatüve muutus. Vene keeles valmistasid kakskeelsetele lastele enim raskusi verbirektsioon ja sõnajärg.. Ülesannetest osutusid nimetatud kategooriate lõikes raskemateks just süntaktilist teadlikkust hindavad verifitseerimise-korrigeerimise ülesanded. Kirjandusest (Lipka, Siegel, 2007; Pang, 2008; Lehes, 2009) on teada, et kakskeelsetel lastel on kirjaliku teksti mõistmine olulisel määral seotud süntaktiliste oskuste tasemega. Seega peaksid õpetajad töös kakskeelsete lastega pöörama tähelepanu erinevatele süntaktilistele kategooriatele ja nende raames omakorda kasutama erinevaid ülesandeid.

Kakskeelsete laste süntaktiliste oskuste osas võis täheldada keeltevahelist ülekannet. Paljud laused, mis eesti keeles olid valed, oleksid vene keelde tõlkides õiged ning see võis olla üks asjaolu, miks kakskeelsed lapsed selle lause eestikeelses testi osas õigeks lugesid. Keeltevahelist ülekannet on Koda (2007) defineerinud kui lugeja sõltuvust esimesest ehk emakeelest. Kui lugeja teadmised teisest keelest ei ole piisavad, toetub ta olemasolevatele teadmistele. 4.klassi õpilaste keelevalisust ja teadmised omadus- ja nimisõnade ühildumise reeglitest ei pruugi olla nii heal tasemel, et kakskeelsete laste puhul emakeele konstruktsioonid mõju ei avaldaks. Keeltevahelise ülekande mõju oli selgelt märgata ka nt ka verbirektsiooni kategoorias.

Üheks raskeimaks grammatiliseks kategooriaks eesti ükskeelsetele ja kakskeelsetele lastele eesti keeles osutus astmevaheldus ja sellega kaasnev sõnatüve muutus. Kakskeelsete laste jaoks osutusid ükskeelsetega sarnaselt raskeimaks samad konstruktsioonid. Nii kakskeelsete kui eesti ükskeelsete õpilaste soorituse põhjal sõnatüvemuutuse kategooria ülesandes jäi töid kodeerides kohati mulje, et lapsed ei ole aru saanud, mis antud konstruktsioonis valesti on. Väga tihti esines vormilise paranduse asemel sisulist parandust. Kuna aga oli ka lapsi, kes nimetatud ülesandega edukalt hakkama said, võib oletada, et kasutatud konstruktsioonid on verifitseerimisülesandena hea valik ning nii üks- kui kakskeelsetele lastele peaksid selles vanuses olema jõukohased.

Tõin oma töös iga ülesande ja grammatilise kategooria puhul välja ka lastele enim raskusi valmistanud uurimismaterjali eesmärgiga anda alus tulevaste uurimismetoodikate täpsustamiseks.

Vaatasin oma töös ka teksti mõistmise tulemuste ja süntaktiliste oskuste vahelisi seoseid. Süntaktiliste oskuste valdkondadest seostus teksti mõistmisega enim just lausete mõistmisoskuste tase: seda nii eesti- kui venekeelse testi osa puhul. Kõige vähem seostus teksti mõistmisega nii eesti kui vene keeles süntaktiliste konstruktsioonide kasutamisoskus.

Oma töös püstitasin loetud kirjandusele (Shiotsu ja Weir, 2007) tuginedes hüpoteesi, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskus teises keeles (eesti keeles) on rohkem seotud teise keele süntaktiliste oskuste kui esimese keele (vene keele) tekstimõistmisoskusega. Tulemuste analüüs näitas, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskus eesti keeles seostus süntaktiliste oskuste tulemustega eesti keeles tugevamalt kui tekstimõistmisoskusega vene keeles. Seega leidis minu poolt püstitatud hüpotees kinnituse.

Uuritav valdkond on Eesti kontekstis oluline ja annab väga palju võimalusi edasisteks uuringuteks. Edasiste uuringute puhul võiks mõelda, kuidas saaks uurimise käiku muuta nii, et testi sooritamine ühes keeles võimalikult vähe mõjutaks testi sooritamise tulemusi teises keeles, seda just tekstimõistmise-ülesannete seisukohast. Kasutatud metoodika kohta võib öelda, et üldiselt oli kasutatud materjal kõikide lasterühmade jaoks jõukohane, v.a süntaktiliste konstruktsioonide mõistmisel kasutatud laused, mis osutusid liiga lihtsateks. Samas andsid kakskeelsete laste poolt tehtud vead kinnitust sellele, et erinevate valdkondade ja grammatiliste kategooriate piires kasutatud

laused on sobivalt valitud, kuna kinnitavad keeltevahelise ülekande ilmnemist kakskeelsete laste tulemustes ning annavad märku vajadusest teatud keelelistele kategooriatele rohkem eesti keeles õpetamisel tähelepanu pöörata.

Kakskeelsete laste valimi puhul tuleks leida lapsed, kes nii lugemise kui kirjutamise oskuse poolest on mõlemas keeles võimalikult sarnasel tasemel. Kuigi ma lugemisoskuse taset eraldi ei uurinud, võib käesoleva uuringu üheks nõrgaks kohaks olla see, et kakskeelsete laste kirjaliku kõne tase (eriti vene keelses osas) oli väga erineva tasemega, mis võis avaldada kakskeelsete laste venekeelsetele tulemustele negatiivset mõju.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et käesolev uurimus täitis oma eesmärgi ja andis vastused püstitatud uurimisküsimustele ning kinnitas, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskused seostuvad süntaktiliste oskuste tasemega. Käesolev uuring annab kasulikku infot kakskeelsete lastega töötavatele pedagoogidele ning samas annab ka mõtlemisainet ja soovitusi neile, kes edasipidi plaanivad sarnasel teemal uuringut läbi viia.

Kasutatud kirjandus

- Ardila, A., Roselli, M., Ostrosky-Solis, F., Marcos, J., Granda, G., Soto, M. (2000). Syntactic Comprehension, Verbal Memory and Calculation Abilities in Spanish-English Bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 200, Vol.7, No.1, (pp. 3 – 16). 28.04.2010.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=4&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2000-03209-001>
- Baker, C. (2007). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters LTD
- Barnett, M.A. (1986). Syntactic and Lexical/Semantic Skills in Foreign Language Reading: Importance and Interaction. *The Modern Language Journal*, 70, iv. 17.12.2009
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=6&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=1988-09029-001>
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). Introduction to Comprehension Development. Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. The Guilford Press.
- Clifton, C.Jr., Duffy, S.A. (2001). Sentence and Text Comprehension: Roles of Linguistic Structure. *Annual Review Psychology*, 2001, 52. 24.03.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=8&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2001-00511-007>
- Droop, M., Verhoeven, L. (1998). Background Knowledge, Linguistic Complexity and Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research*, Vol.30, No.2. 13.03.2010
- Erelt, M., Erelt, T., Ross, K. (2000). *Eesti keele Käsiraamat*. Eesti keele Sihtasutus.
- Gabriele, A., Troseth, E., Martohardjono, G., Otheguy, R. (2009). Emergent literacy skills in bilingual children: evidence for the role of L1 syntactic

- comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol.12, No.5. 24.02.2010
- Gottardo, A., Mueller, J. (2009). Are First- and Second-Language Factors Related in Predicting Second-Language Reading Comprehension? A Study of Spanish-Speaking Children Acquiring English as Second Language From First to Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 2. 29.04.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=12&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2009-04640-007>
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A. (2000). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge University Press
- Jackson, C. N. (2007). The Use and Non-Use of Semantic Information, Word Order and Case Markings During Comprehension by L2 Learners of German. *The Modern Language Journal*, 91, 111. 29.04.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=14&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2007-13283-006>
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeele õpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Eestikeele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57.
- Layton, A., Robinson, J., Lawson, M. (1998). The Relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading*, Vol.21, Issue 1. 01.03.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=16&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=1998-00969-001>

- Lehes, L. (2009). *Semantilisied ja süntaktilised oskused teksti mõistmisel 4.klassi eestivene kakskeelsetel õpilastel*. TÜ Eripedagoogika osakonna Magistritöö.
- Lesaux, N.K., Lipka, O., Siegel, L. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and Writing, Vol.19 (1)*. 26.04.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=18&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2006-04123-006>
- Low, P., Siegel, L.S (2005). A comparison of the cognitive processes underlying reading comprehension in native English and ESL speakers. *Written Language and Literacy*, 8: 2.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=20&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2006-06167-008>
- Martohardjono, G., Otheguy, R., Gabriele, A., Goleas-Malone, M., Szupica-Pyrzanowski, M., Troseth, E., Rivero, S., Scutzman, Z. (2005). The role of Syntax in Reading Comprehension: A Study of Bilingual Readers. 21. 03.2010
<http://www.lingref.com/isb/4/119ISB4.PDF>
- McDonald, J.L. (2005). Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgment performance by late second language learners. *Journal of Memory and Language*, 55. 29.04.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=23&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2006-11262-005>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Peter Lang GmbH
- Nassaji, H. (2003). Higher-Level and Lower Level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, Vol. 87, No. 2. 26.04.2010.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=25&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce->

- 5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3A
mc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2003-00235-019
- Nassaji, H. (2007). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 57 (1).
- Nation, K., Snowling, M.J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21. 14.03.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=27&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2000-00022-004>
- Nätt, T.H.(2004). Differences between Oral and Written Language. – How does an oral presentation differ from a formal essay? – Ostfold Univesity College. 10.04.2010 <http://www.tomheine.net/OWBCI.pdf>
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, Vol.20, No.1.
- Paris, S.G., Hamilton, E.E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. *Handbook of Research on Reading comprehension*.
- Renou, J. (2001). An examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-Language Proficiency of Adult Learners Of French. *Language Awareness*, Vol.10, No.4. 26.04.2010.
- Rosbery, A.S. (1986). Semantic and Syntactic Bases of Text Comprehension. 08.03.2010.
- Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. Routledge.
- Shiotsu, T., Weir, C.J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing* 2007, 24(1). 24.02.2010.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=32&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2007-16449-005>
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding*. Rand Education.
- Steinberg, D.D. (1993). *An Introduction to Psycholinguistics*. Longman.

- Tallermann, M. (1998). *Understanding Syntax*. Oxford University Press.
- Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., Stevenson, M. (2004). Linguistic Knowledge, Processing Speed and Metacognitive Knowledge in First- and Second-Language Reading Comprehension: A Componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1. 01.02.2010
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.utlib.ee/ehost/detail?vid=34&hid=112&sid=32d70e2f-910a-4d1b-8cce-5243e6624271%40sessionmgr112&bdata=JmxvZ2lucGFnZT1Mb2dpbi5hc3Amc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=psych&AN=2004-11358-002>
- Verhoeven, L. (1990). Acquisition of Reading in a Second Language. *Reading Research Quarterly*, Vol.25, No.2. 26.04.2010
- Walter, C. (2007). First- to Second-Language reading Comprehension: not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.17, No.1. 29.04.2010

LISA 1

Süntaktilisi oskusi hindavad ülesanded (eesti ja vene keeles)

**1. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE.
Kirjuta vale lause õigesti!**

NÄIDE 1: Tüdruk hoolsalt teeb kodust ülesannet. ...VALE...

.... Tüdruk teeb hoolsalt kodust ülesannet (lause õigesti).....

NÄIDE 2: Ema koorib vilistades kartuleid. ÕIGE

Õpilased huviga kuulasid õpetaja juttu.

.....

Suur koer närib ahnelt konti.

.....

Peeter rõõmsalt lehvitab lähenevatele sõpradele.

.....

2. Moodusta sõnadest lause. Pane sõnad lauses õigesse järjekorda.

hiilib vaikselt kass ees maja

.....

magusasti magab mesikäpp koopas oma

.....

suure kisaga õue tüdrukud jooksid mängima

.....

3. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

Priit jooksis esimeseni tõkkeni ja kukkus.

.....

Pisike Pille ei saa suureta lusikata süüa.

.....

Minu onu Mihkel töötab rõõmsa pagarina.

.....

4. Täida lünk sobiva sõnaühendiga sulgudest.

Koolidirektorit peetakse meheks.
(raudsetega närvidega / raudsete närvidega / raudsetega närvide)

Me ei saa häid tulemusi (heata meeskonna / hea meeskonnata / heata meeskonnata)

Toomas ja Peeter jooksevad võidu (õõnsani puuni / õõnsani puu / õõnsa puuni)

5. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

Õpilased teadsid vastust peast, sest olid seda ülesannet varem lahendanud.....

.....

Tüdrukud alles magasid, millal poisid juba järve ääres kalu püüdsid.

.....

Poiss kukkus madalasse ojja, et kaldaäärne jää oli liiga nõrk.

.....

6. Täida lünk sobiva sõnaga sulgudest.

..... päike tõusis, kirkastus kogu loodus. (millal / kui / siis)

..... häid hindeid saada, tuleb palju õppida. (et /sest / kui)

Lapsed jooksid väikesele lagendikule, tahtsid metsmaasikaid korjata. (et, sest, millal)

7. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

Väike Peeter unustas vihiku koolis.

.....

Sõber jäi eile haigeks, aga täna on talle juba palju parem.

.....

Kutsuge arst koju!

.....

8. Täida lünk sobiva sõnaga sulgudest.

Lapsed peitsid oma kooliasjad (kapis / kapist / kappi)

Liinal on kodus viisteist (jänest /jänesed / jäneseid)

Poiss püüdis suure kala. (jõgi / jõest / jões)

9. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

Vanaema koos lapselapsele ilusa punase salli.

.....

Küpsised kaovad taldrikult tavaliselt kiiresti.

.....
Külaliste puhul katetakse tuppa laud.

.....

10. Täida lünk sobiva sõnaga sulgudest.

Toas lastele kleite. (õmbletakse, õmmeldakse, õmmeldasse)

Jõe ääres kala. (püütakse, püüdatakse, püüakse)

Õues võidu. (jookstakse, joostasse, joostakse)

11. Loe tumedalt trükitud lause! Vali joone alt ÜKS lause, millel on sama tähendus. Tee selle lause ette kasti rist!

NÄIDE: Teet on pikem kui Priit

- ☐ Priit on pikem kui Teet.
- ☐ Teet on Priidust lühem.
- ☒ Priit on Teedust lühem.

Pille on kiirem jooksja kui Kai.

- ☐ Kai on Pillest kiirem jooksja.
- ☐ Kai jookseb kiiremini kui Pille.
- ☐ Kai on aeglasem jooksja kui Pille.

Siiri on Maist vanem.

- ☐ Mai on vanem kui Siiri.
- ☐ Mai on Siirist noorem.
- ☐ Mai on Siirist vanem.

Maja on vanast kaevust paremal.

- ☐ Maja jääb vanast kaevust vasakule.
- ☐ Vana kaev on majast vasakul.
- ☐ Kaev jääb vanast majast paremale.

Heinamaa, mis asus metsa ääres, oli küllaltki vesine.

- ☐ Vesise metsa ääres asus heinamaa..
- ☐ Heinamaa asus metsa ääres, mis oli vesine.
- ☐ Metsa ääres oli vesine heinamaa.

Tüdruk kinkis pildi, mille joonistas tema sõber, oma emale.

- ☐ Tüdruk kinkis sõbrale ema joonistatud pildi.
- ☐ Tüdruk kinkis emale pildi, mille joonistas tema sõber.
- ☐ Tüdruk joonistas sõbraga pildi ja kinkis selle emale.

Kolm last, kes tulid sünnipäevale hiljem, lahkusid varem.

- ☐ Kolm last saabusid sünnipäevale hiljem kui teised, aga läksid ära varem.
- ☐ Need, kes tulid sünnipäevale varem, lahkusid hiljem.
- ☐ Sünnipäevalt lahkusid hiljem need kolm last, kes tulid varem.

Enne õue minekut pesi Tõnu nõud ära.

- ☐ Tõnu läks õue ja pärast seda pesi nõud ära.
- ☐ Tõnu pesi nõusid pärast seda, kui tuli õuest tagasi.
- ☐ Tõnu pesi nõud ära ja siis läks õue.

Tiina kirjutas sõbrale kirja pärast seda, kui sõi koogi ära.

- ☐ Tiina sõi koogi ära ja seejärel kirjutas sõbrale kirja.
- ☐ Tiina kirjutas kirja ära ning siis sõi kooki.
- ☐ Enne koogi söömist kirjutas Tiina sõbrale kirja.

Enne, kui ema tööle läks, käis ta poes piima ostmas.

- ☐ Ema käis poes pärast seda, kui tuli töölt.
- ☐ Ema läks tööle enne poes käimist.
- ☐ Ema käis poes ning seejärel läks tööle.

1. Определи, предложение правильное или нет. Отметь в конце предложения ДА или НЕТ. Напиши неверное предложение правильно.

Пример 1: Девочка делает усердно домашнее задание. ...НЕТ...

... Девочка усердно делает домашнее задание (предложение верное).....

Пример 2: Папа, насвистывая, чинит машину. ДА

.....

Ученики слушали с интересом рассказ учителя.

.....

Большая собака грызёт жадно кость.

.....

Пеэтер весело машет приближающимся друзьям.

.....

2. Составь предложения из данных ниже слов. Поставь слова в предложении в правильном порядке.

перед крадётся кошка домом тихо

.....

в своей спит берлоге сладко мишка

.....

с криками на улицу девочки играть выбежали

.....

3. Определи, предложение правильное или нет. Отметь в конце предложения ДА или НЕТ. Напиши неверное предложение правильно!

Прийт добежал до первого препятствия и упал.

.....

Маленькая Пилле не может есть без большая ложки.

.....

Мой дядя Михкель работает весёлым кондитер.

.....

4. Заполни пробел подходящим словосочетанием из скобок.

Школьного директора считают человеком

(с железными с нервами / с железными нервы/ с железными нервами)

Мы не достигнем хороших результатов

(без хорошей команды / без хорошей команда / без хорошая команды)

Тоомас и Пеэтер бегут на перегонки

(до большого дерево / до большого дерева / большого до дерева)

5. Определи, предложение правильное или нет. Отметь в конце предложения ДА или НЕТ. Напиши неверное предложение правильно!

Девочки ещё спали, если мальчики ловили рыбу на берегу озера.

.....

Ученики знали ответ, так как раньше решали это задание.

.....

Мальчик упал в мелкий ручей, что прибрежный лёд был слишком тонкий.

.....

6. Заполни пропуски подходящими словами из скобок.

.....солнце взошло, пробудилась вся природа. (когда / если / тогда)

.....получить хорошие оценки, следует много учиться. (чтобы / если / потому что)

Дети побежали на маленькую поляну, хотели набрать землянику.
(потому что / чтобы / что)

7. Определи, предложение правильное или нет. Отметь в конце предложения ДА или НЕТ. Напиши неверное предложение правильно!

Вызовите врача на дом!

.....

Маленький Пеэтер забыл тетрадь в школу.

.....

Вчера друг заболел, а сегодня у него намного лучше.

.....

8. Заполни пропуски подходящими словами из скобок.

Дети забыли свои школьные вещи (в шкафу / из шкафа / в шкаф)

Дома у Лийны пятнадцать (зайцы / зайца / зайцев)

Мальчик поймал большую рыбу. (из реки / в реке / в реку)

9. Определи, предложение правильное или нет. Отметь в конце предложения ДА или НЕТ. Напиши неверное предложение правильно!

Лето начинается в июне.

.....

Когда мама работала на компьютере, я обычно читала.

.....

Сегодня мы ездим на концерт.

.....

10. Выбери нужную форму глагола.

- Что ты вчера делала?

-Я обед.

1) приготовлю; 2) готовила; 3) приготовила; 4) готовлю;

Обычно Вова в школу на автобусе.

1) едет; 2) ходит; 3) поедет; 4) ездит;

Сегодня Ивар будет о своем путешествии.

1) расскажет; 2) рассказать; 3) рассказывает; 4) рассказывать;

11. Прочитай фразу, написанную жирным шрифтом. Выбери из трех предложений ниже одинаковое по смыслу и отметь знаком X.

Пример: Алексей выше , чем Игорь.
<input type="checkbox"/> Игорь выше, чем Алексей.
<input type="checkbox"/> Алексей короче, чем Игорь.
X Игорь короче, чем Алексей.

Марина бегают быстрее, чем Наташа.

☐ Наташа бегают быстрее, чем Марина.

☐ Наташа лучшая бегунья, чем Марина.

☐ Наташа бегают медленнее, чем Марина.

Оля старше, чем Катя.

☐ Катя старше, чем Оля.

☐ Катя младше, чем Оля.

☐ Катя старше Оли.

Дом находится справа от старого колодца.

- ☐ Дом находится слева от старого колодца.
- ☐ Старый колодец находится слева от дома.
- ☐ Колодец находится справа от старого дома.

Луг, который находился у леса, был довольно мокрый.

- ☐ У мокрого леса находился луг.
- ☐ Луг находился у мокрого леса.
- ☐ У леса находился мокрый луг.

Девочка подарила картину, которую нарисовала ее друг, своей маме.

- ☐ Девочка подарила другу картину, которую нарисовала ее мама.
- ☐ Девочка подарила маме картину, которую нарисовал ее друг.
- ☐ Девочка со своим другом нарисовала картину и подарила ее маме.

Три ребенка, которые пришли на день рождения позже, ушли раньше.

- ☐ Три ребенка пришли на день рождения позже остальных, но ушли раньше.
- ☐ Те, которые пришли на день рождения раньше, ушли позже.
- ☐ С дня рождения ушли позже те ребята, которые пришли раньше.

Перед тем, как пойти на улицу, Тыну вымыл посуду.

- ☐ Олег пошел на улицу и после этого вымыл посуду.
- ☐ Олег вымыл посуду после того, как пришел с улицы.
- ☐ Олег вымыл посуду и пошел на улицу.

Тийна написала письмо другу после того, как съела пирог.

- ☐ Света съела пирог и затем написала письмо другу.
- ☐ Света написала письмо и тогда съела пирог.
- ☐ До поедания пирога Света написала письмо другу.

Перед работой мама зашла в магазин купить молоко.

- ☐ Мама ходила в магазин после работы.
- ☐ Мама пошла на работу перед походом в магазин.
- ☐ Мама ходила в магазин, а затем пошла на работу.

Lisa 2

Tekst ja tekstimõistmist hindavad ülesanded (eesti ja vene keeles)

Loe tekst läbi!

Oli südasuvi. Üks meremees jalutas Aafrikas läbi ääretu metsa. Tal oli kaasas hiiglaslik kott, milles oli palju vasekarva mütse.

Päev oli väga lämbe ning meremees tahtis veidi puhata. Järsku silmas ta ühte suurt puud. Mees tõttas puu juurde ja pani koti maha. Ta torkas pähe punaka mütsi ning heitis puu alla magama.

Kell oli juba neli, kui meremees virgus. Ta avas koti ja täheldas, et selles polnud ühtegi mütsi. Kus olid kõik tema vasekarva mütsid? Järsku kostis puu otsast kära. Meremees kiikas üles ja nägi suurt hulka ahve, kellel olid punakad mütsid peas.

“Andke mu mütsid tagasi!” palus meremees. Ahvid silmitsesid meremeest ja tegid nägusid, kuid mitte ükski neist ei võtnud mütsi peast. Ahvidele meeldisid punakad mütsid. “Andke mu mütsid tagasi,” lausus meremees uuesti. “Ma tahan need linnas maha müüa.” Aga ahvid ei tagastanud meremehele mütse.

Siis krahmas meremees oma mütsi peast ja virutas selle vastu maad.

“Võtke siis see müts ka!” möirgas ta. Kõik ahvid võtsid oma mütsid peast ja viskasid need maha. Meremehe nägu läks laia naeru täis.

Vasta küsimustele!

1. Mis värvi mütsid olid meremehe kotis?

.....

2. Missugune ilm oli sellel päeval?

.....

3. Millal meremees ärkas?

.....

4. Millist heli oli kuulda puu otsast?

.....

5. Missugune oli meremehe tuju loo lõpus?

.....

6. Miks kiirustas mees metsas suure puu juurde?

.....

7. Mis juhtus sellel ajal, kui meremees magas?

.....

8. Miks soovis meremees ahvidelt mütse tagasi?

.....

9. Miks viskas meremees mütsi maha?

.....

10. Miks oli meremees lõpuks õnnelik?

.....

11. Miks valis meremees puhkamiseks suure puu?

.....

12. Kas meremehe kott oli raske või kerge?

.....

Miks sa nii arvad?

13. Miks võisid ahvidele meeldida punased mütsid?

.....

14. Miks õnnestus ahvidel mütsid kotist võtta?

.....

15. Kuidas meremees võis end tunda, kui märkas mütside kadumist kotist?

.....

Miks sa nii arvad.....

II Otsusta, kas lause on õige või vale. Tee rist (X) õigesse kasti.

	ÕIGE	VALE
<u>Näide:</u> Tüdruk jalutas metsas.		×
1. Meremees jalutas väikses metsas.		
2. Meremees jäi puu alla magama, sest tal oli igav.		
3. Meremees avas koti, et teada saada, kes võttis mütsid ära.		
4. Meremees oli ehmunud, kui nägi, et mütse enam kotis ei olnud.		
5. Ahvidele meeldisid punased mütsid.		
6. Meremehel olid mütsid kotis, sest ta tahtis need linnas maha müüa.		
7. Meremees kuulis puu otsast vaikselt hääli.		
8. Meremees rõõmustas, kui ahvid viskasid mütsid maha.		
9. Ahvid viskasid mütsid maha, sest tahtsid meremehele rõõmu valmistada.		

III Otsusta, missugune järgnevatest lausetest sobib teksti sisuga kõige paremini. Tee rist (X) õige lause kõrvale (õige on vaid üks lause!).

1. Võidab see, kes on tugevam.
2. Ootamatu tegutsemine võib viia soovitud tulemuseni.
3. See, kes on liiga ahne, võib kõigest ilma jääda.
4. Narri meest, mitte mehe mütsi.
5. Kavalus viib sihile.

IV Millise pealkirja paneksid loetud jutule? Tee rist (X) sobivate pealkirjade kõrvale (neid on mitu!)

1. Meremehe punased mütsid
2. Meremehe paha tuju.
3. Meremees külastab ahve.
4. Mets võib pakkuda üllatusi.
5. Ahvide vemp meremehele.....
6. Meremees kingib ahvidele mütsid.

Прочитай текст!

Был самый разгар лета. Один моряк гулял по бескрайнему лесу Африки. С собой у него был огромный мешок, в котором было множество шапок медно-красного цвета.

День выдался очень знойный, и моряк хотел немного отдохнуть. Вдруг он приметил одно раскидистое дерево. Мужчина поспешил к нему и сбросил сумку. Натянув на голову рыжую шапку, он прилёг под этим деревом.

Было уже четыре часа, когда моряк снова проснулся. Он открыл мешок и заметил, что в нем нет ни одной шапки. Куда делись все его рыжие шапки? Неожиданно моряк услышал шум, доносившийся с макушки дерева. Он взглянул вверх и увидел много обезьян, которые были в медно-красных шапках.

«Отдайте мне мои шапки!» - попросил моряк. Обезьяны разглядывали его и гримасничали, но ни одна из них не снимала шапку. Обезьянам они нравились.

«Отдайте мне мои шапки!»- промолвил моряк снова. «Я хочу продать их в городе».

Но обезьяны не возвращали шапки моряку.

Тогда моряк сорвал шапку с головы и швырнул её на землю. «Забирайте и её тоже!» - воскликнул он. Все обезьяны сняли свои шапки и побросали их на землю. Лицо моряка расплылось в улыбке.

I. Ответь на вопросы.

1. Какого цвета были шапки в мешке моряка?

.....

2. Какая погода была в тот

день?.....

3. Когда моряк проснулся?

.....

4. Какой звук был слышен с

дерева?.....

5. Какое настроение было у моряка в конце рассказа?

.....

6. Почему моряк поспешил к раскидистому дереву в лесу?

.....

7. Что случилось в то время, пока моряк спал?

.....

8. Почему моряк просил обезьян вернуть ему шапки?

.....

9. Почему моряк сорвал с головы шапку?

.....

10. Почему моряк, в конце концов, остался доволен?

.....

11. Почему моряк выбрал для отдыха раскидистое дерево?

.....

12. Как ты считаешь, сумка моряка была лёгкой или тяжелой?

.....

Почему ты так считаешь?

.....

13. Почему обезьянам могли понравиться красные

шапки?.....

14. Как обезьянам удалось вытащить шапки из мешка

моряка?.....

15. Как чувствовал себя моряк, когда обнаружил пропажу шапок?

.....

Почему ты так считаешь?

.....

II. Определи, предложение верное или нет. Поставь крестик (X) в подходящую ячейку.

	Верно	Неверно
<i>Пример: Девочка пробиралась через лес.</i>		X
Моряк гулял в негустом лесу.		
Моряк прилёг вздремнуть под дерево, потому что ему было скучно.		
Моряк открыл мешок, чтобы узнать, кто взял его шапки.		
Моряк испугался, когда увидел, что в мешке больше нет шапок.		
Обезьянам понравились рыжие шапки.		
Шапки были у моряка в мешке, потому что он хотел продать их в городе.		
Моряк слышал тихие звуки, доносящиеся с макушки дерева.		
Моряк обрадовался, когда обезьяны побросали шапки.		
Обезьяны сбросили шапки, так как хотели порадовать моряка.		

III. Определи, какое из следующих предложений больше всего совпадает со смыслом текста. Отметь правильный вариант крестиком (X), поставив его в конце предложения. (верно только одно предложение).

1. Побеждает сильнейший.
2. Непредвиденное действие может привести к желаемому результату.
3. Тот, кто слишком жадный, может остаться безо всего.
4. Шапка в рубль, а щи без круп.....
5. Хитрость доведёт до желанной цели.....

IV. Какое название подошло бы к прочитанному рассказу? Отметь подходящее название крестиком (X) и поставь его после предложения. (Правильных вариантов несколько.)

1. Медно-красные шапки моряка.
2. Плохое настроение моряка.
3. Моряк в гостях у обезьян.
4. В лесу можно встретить много неожиданностей.
5. Проделка обезьян.
6. Моряк дарит обезьянам шапки.

Lisa 3

Taustandmed vanematelt (eesti ja vene keeles)

Lp lapsevanem!

Palun Teie abi uurimuse läbiviimisel. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada kakskeelsete, s.o eesti ja vene keeles suhtlevate laste eesti ja vene keele kasutamisoskus. Uurija tagab andmete anonüümse kasutuse.

Ette tänades

Kristiina Hõbemägi, (kristiina.hobemagi@mailee)

Lisainfo lapse kohta (täidab lapsevanem)

Lapse ees- ja perekonnanimi:

Sünniaeg:

Kas laps käis eestikeelses lasteaias?

Kui käis, siis mis mitu aastat?

Kas laps on käinud logopeedi juures? / Mis probleemiga?

.....

Kuidas kujunes lapsel lugemisoskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) enne eesti keeles, siis vene keeles
- b) enne vene keeles, siis eesti keeles
- c) üheaegselt eesti ja vene keeles

Mis keeles on lapsele kodus ette loetud raamatuid (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) ainult vene keeles
- b) ainult eesti keeles
- c) eesti ja vene keeles

Milline on ema eesti keeles oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

Milline on isa eesti keele oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse) :

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

Milline on Teie arvates Teie lapse eesti keele oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) parem kui vene keele oskus,
- b) halvem kui vene keele oskus,
- c) enam-vähem võrdne vene keele oskusega.

Aitäh!

Уважаемый родитель!

Просим помощи в проведении исследования. Цель исследования – проанализировать умение двуязычных (т.е. говорящих на русском и эстонском языке) детей использовать русский и эстонский язык. Исследователь обеспечивает анонимность использования данных.
Заранее благодарим.

Дополнительная информация о ребёнке (заполняет родитель)

Имя и фамилия ребёнка:

.....

Число, месяц и год рождения:

Ходил ли ребёнок в эстонский детский сад?.....

Если да, то сколько лет?

Посещал ли ребёнок логопеда?/ С какой проблемой?

Как развивалось умение ребёнка читать? (обведите правильный ответ):

- а) сначала на эстонском, затем на русском языке
- б) сначала на русском, затем на эстонском языке
- в) одновременно на и русском, и на эстонском языке

На каком языке ребёнку читали дома книги? (обведите правильный ответ):

- а) только на русском языке
- б) только на эстонском языке
- в) на русском и эстонском языке

Каково владение эстонским языком у мамы ребёнка? (обведите правильный ответ):

- а) понимает, но не говорит
- б) понимает и говорит с ошибками
- в) хорошо понимает и говорит
- г) не понимает и не говорит

Каково владение эстонским языком у папы ребёнка? (обведите правильный ответ):

- а) понимает, но не говорит
- б) понимает и говорит с ошибками
- в) хорошо понимает и говорит
- г) не понимает и не говорит

Каково, по Вашему мнению, владение эстонским языком у Вашего ребёнка? (обведите правильный ответ):

- а) лучше, чем владение русским языком
- б) хуже, чем владение русским языком
- в) более-менее одинаково с владением русским языком

Спасибо!

Lisa 4

Taustandmed õpetajalt

Lp õpetaja!

Palun Teie abi uurimuse läbiviimisel. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada kakskeelsete, s.o eesti ja vene keeles suhtlevate laste eesti keele mõistmis- ja kasutamisoskus. Uurija tagab andmete anonüümse kasutuse.

Ette tänades

Lisainfo lapse kohta (täidab õpetaja)

Lapse ees- ja perekonnanimi:

Laps käib eestikeelses koolis alates (mitmendast) klassist

Lapse eesti keele hinne eelmisel veerandil oli

Lapse 3.klassi eesti keele tasemetöö hinne oli

Kas laps on omandanud lugemistehnika, st loeb tekste eeldatud tempoga ja ilmekalt?

.....

Kas Teie arvates on lapsel raskusi koolis eesti keeles õppimisel?

Kui vastasite jah, siis millised raskused esinevad järgnevalt loetletutest? (palun tõmmake ring vastava(te) tähtede ümber)

Lapse eneseväljendus:

- a) Piiratud sõnavara eesti keeles
- b) Grammatilised vead eesti keele kasutamisel
- c) Hääldusvead eesti keele kasutamisel
- d) Vead eesti keeles kirjutamisel õpitud reeglite osas

Eestikeelse kõne mõistmine

- a) õpetaja selgituste ja suuliste korralduste mõistmisraskus
- b) kirjalike tekstide mõistmisraskus
- c) üksikute eesti keele sõnade mõistmisraskus
- d) kaasõpilaste vastuste mõistmisraskus

Millist abi saab laps raskuste korral, mis tulenevad eesti keele puudulikust oskusest (palun tõmmake joon alla):

- a) käib koolilogopeedi juures eesti keelt õppimas
- b) osaleb eesti keele kehva oskuse tõttu parandusõppe tundides
- c) saab eesti keele tugiõpet klassiõpetajalt
- d) saab eesti keele (tugi)õpet koolis mõnelt teiselt õpetajalt kui klassiõpetaja
- e) käib eesti keele eraõpetaja juures väljaspool kooli
- f) käib logopeedi juures väljaspool kooli
- g) ei mingit lisaabi

Aitäh!